I GARAPENERAKO HEZIKETA LEHEN KONGRESUA
CONGRESO DE EDUCACION PARA EL DESARROLLO

ACTAS



002235230

VITORIA-GASTEIZ
EDIFICIO «EUROPA»
AZAROAK 20-24 NOVIEMBRE

Comité de Honor

Ohoreko Komitea

Paulo Freire
Tzvetan Todorov
Jean Ziegler

Comité Organizador

Komite Eratzailea

Miguel Argibay
Roberto Barreras
Gema Celorio
Juan J. Celorio
Mª Angeles Celigueta
Alberto Codesal
Alfredo Goñi
Juan Hernández
Javier Zarranz

Comité Científico

Komite Zientifikoa

Francisco Aldecoa
Pilar Benejam
Juan Delval
Pablo del Río
Rafael Grassa
Eduardo López Aranguren
Josep Ribera
Bob Sutcliffe
Aldo Visalberghi

NA 1087036

ACTAS

I CONGRESO DE EDUCACION PARA EL DESARROLLO

Copyright: HEGOA
Copyright: Los compiladores
Depósito legal: VI-736/91
Imprenta: Fasprint, Cercas Bajas, 4, Vitoria-Gasteiz

ACTAS

I CONGRESO DE EDUCACION PARA EL DESARROLLO

Compiladores: M. ARGIBAY, J.J. CELORIO, G. CELORIO

Página

Presentación 3

PONENCIAS

Conceptos, enfoques e historia de la Educación para el Desarrollo. DON MOXON. 7

Estrategias didácticas de la Educación para el Desarrollo. SCOTT SINCLAIR. 17

Evolución de las teorías del Desarrollo/Subdesarrollo. BOB SUTCLIFFE. 23

Problemas de aprendizaje en la Educación para el Desarrollo. La construcción cognitiva de la visión global. JUAN DELVAL. 33

La Educación para el Desarrollo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. PILAR BENEJAM. 51

*La Educación para el Desarrollo. Teoría y Práctica desde el Tercer Mundo.*CARLOS RODRIGUES BRANDAO 55

La Educación para el Desarrollo y otras corrientes educativas. ALDO VISALBERGHI. 67

La Educación para el Desarrollo. Perspectiva clave para el profesorado. MIGUEL ARGIBAY, JUAN J. CELORIO, GEMA CELORIO. 73

COMUNICACIONES

La cartografía: historia de una instrumentalización. FCO.JAVIER LIZASOAIN. 89

Educación por la paz: educar en el conflicto. ANGEL PARRA. 97

El arte contemporáneo y la educación intercultural. JUAN CARLOS AGUILERA, JESUS DE HARO. 121

Educación para el Desarrollo: evolución histórica y perspectivas actuales. ANDRES GUERRERO. 127

Página

La otra Africa: su Africa Jomo Kenyata y Ngugi Wa Thojon'g. PIEDAD FRIAS. 131

Los contenidos del Diseño Curricular Base de Geografía, Historia y Ciencias Sociales del MEC desde una perspectiva crítica. JOSE A. ANTON y ANNA ROSS. 141

Experiencias de Educación para el Desarrollo con exposiciones itinerantes y activas como recurso didáctico. SANTIAGO BOLIVAR. 145

Proyecto de Educación para el Desarrollo personal y comunitario. PERE INZA. 161

La formación en la Educación para el desarrollo: pensar globalmente, actuar localmente. MANUELA MESA y FRANCISCO REY. 171

Mujer y Desarrollo. ITZIAR HERNANDEZ. 179

La Educación para el Desarrollo y las ONG's. JUAN HERNANDEZ. 185

Hacia una reorientación de los materiales y recursos didácticos. MIGUEL ARGIBAY, GEMA CELORIO y JUAN J. CELORIO. 193

La Educación para el Desarrollo prioridad del Comité de Enlace ONG-Comunidad Europea. LILO RODRIGUEZ. 201

Teoría de la Educación para el Desarrollo en el Tercer Mundo, visto por una ONG y su práctica a través de los proyectos de desarrollo. PILAR VILLAR. 211

Educación para el Desarrollo y Enseñanza Primaria: una propuesta de enfoque. AGUSTI VIÑAMATA. 217

Método histórico o «manipulación de la Historia». Por una enseñanza de la Historia vinculada a la Educación para el Desarrollo. RAFAEL VALLS. 225

Proyecto Transchool-TM; Red telemática de escuelas y grupos interesados en conocer y participar en proyectos de desarrollo. N. VIVES, M. MARTIN, L.A. GARCIA, M. BASSAS y J.C. BERROCAL. 231

Las funciones de la imagen en la Educación para el Desarrollo. PEDRO SAEZ. 239

Desarrollo y subdesarrollo de Canarias. ¿Norte o Sur? ¿Europa o Africa? NICOLAS REYES. 261

Página

Una propuesta educativa de MON-3. Experiencia en Cataluña. MONICA CASILARI. 267

¿Educación y Desarrollo? ¿Desarrollo y Educación?. FRANCISCO J. RUIZ. 277

RESUMENES DE COMUNICACIONES

Un proyecto solidario: la Educación para el Desarrollo. PILAR GALLEGO. 291

Educación y trabajo socio-cultural, como bases del desarrollo comunitario. MENCHU AJAMIL. 293

PRESENTACION

Estas Páginas son el reflejo escrito de un año de trabajos preparatorios de los miembros de HEGOA-Gasteiz, del tiempo y de los esfuerzos invertidos por todas aquellas personas que colaboraron y participaron en el I Congreso de Educación para el Desarrollo.

La palabra impresa tiene la virtud de multiplicar el número de participantes en este debate - abierto por el Congreso sobre las nuevas corrientes educativas sobre los materiales didácticos o sobre las dificultades de la enseñanza en la actualidad- que serán tantos/as como personas lean con interés estas Actas.

La segunda virtud que caracteriza a la palabra impresa es que aunque sea de forma parcial, nos permite conservar las ideas fundamentales revivir el ajetreo diario extender las opiniones expresadas y los intercambios que tuvieron lugar en aquellas jornadas.

Queremos recordar que el I Congreso realizó su apertura con las palabras de Uri Ruiz Bikandi miembro de HEGOA quién introdujo a las personas encargadas de prologar este encuentro.

La primera intervención correspondió al Excmo. Alcalde de Vitoria-Gasteiz Don José Angel Cuerda, quién dio la bienvenida a los/las congresistas y expresó la importancia que revisten los encuentros por la paz y la solidaridad.

A continuación tomó la palabra la Directora de Renovación Pedagógica del Departamento de Educación Universidades e investigación del Gobierno Vasco. Doña Gema Zavaleta quién insistió en la necesidad de promover actos educativos de esta naturaleza para contribuir a la creación de un proceso innovador en el área de enseñanza-aprendizaje.

Luego fue el Vice-Rector de la Universidad del País Vasco UPV/EHU. José Ramón Díaz de Durana quién resaltó la importancia de la investigación para ampliar los campos y el trabajo interdisciplinar del mundo académico cada vez más sensible a los temas de Desarrollo.

Este acto finalizó con las reflexiones del Presidente de HEGOA. Koldo Unceta Satrústegui sobre aciertos y errores de la Cooperación, de las instituciones y de las Organizaciones No Gubernamentales. Resaltó la necesidad de abrir nuevos caminos de adoptar nuevos criterios y enfoques entre los cuales la E.D. podía ser uno de los más adecuados. Insistió en que vincular a los/las enseñantes con las Organizaciones No Gubernamentales para realizar un trabajo de información y de concienciación de la sociedad en su conjunto constituía un trabajo pionero y prioritario en Euskadi y en el Estado Español.

A esta Introducción suceden las Ponencias de los diversos especialistas en temas de desarrollo educación ciencias sociales o economía que describieron las experiencias educativas vigentes en sus respectivos países.

En el último apartado se transcriben todas las comunicaciones que nos fueron enviadas en las que se expresan variados enfoques y actividades sobre Educación para el Desarrollo Educación para la Paz Educación Multicultural etc. que han sido ensayados en las autonomías del Estado Español. Por motivos ajenos a nuestra voluntad no hemos podido reseñar los trabajos realizados en los talleres de: I. La E.D y otras corrientes educativas. II. La E.D en los Diseños Curriculares de la Reforma. III. La E.D. en el Aula.

Si el fin último de este I Congreso era facilitar los contactos entre personas y organizaciones interesadas en Educación Para el Desarrollo con el propósito de establecer posibles líneas de trabajo y colaboración conjuntas; creemos que cumplió con dichos objetivos y con las expectativas de las personas que en él participaron.

Quizás, la publicación y difusión de estas actas reaviven el debate sobre la E.D. y sirvan para impulsar los contactos el intercambio de conocimientos de materiales didácticos, y las orientaciones renovadoras en el ámbito educativo.

PONENCIAS

DON MOXON

CONCEPTOS, ENFOQUES E HISTORIA DE LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO

CONCEPTOS, ENFOQUES E HISTORIA DE LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO

Don Moxon

1- Hoy, las principales organizaciones mundiales y las diferentes comisiones reclaman reiteradamente que la E.D es imperativa dado el mundo interdependiente en el que vivimos si queremos servir a los verdaderos intereses a largo plazo de aquellos a quienes educamos.

2- La E.D., propiamente dicha, ha estado a su vez sujeta a la cooperación. Originalmente significaba la enseñanza sobre los países en desarrollo y sus necesidades, pero se dirigió hacia el reconocimiento del análisis de las causas que originaron la división entre un mundo rico y otro pobre. De esto surgió una preocupación activa para conseguir la liberación de los oprimidos y finalmente el reconocimiento de la necesidad de una revaloración fundamental del sentido de nuestros propios valores.

3- La E.D. está íntimamente relacionada con otras corrientes educativas similares tales como la educación multicultural y medioambiental. Esta puede encontrar su lugar en el curriculum escolar de varias formas, aunque idealmente debería filtrarse en la vida y la ética de la escuela en su totalidad.

4- En la práctica existen dificultades pedagógicas que deben superarse si vamos a comunicar una dimensión global a los alumnos que poseen una experiencia ilimitada del mundo, educados a menudo en un ambiente muy provincial con la idea de que los problemas mundiales son demasiado confusos o demasiado re »tos para que sean merecedores de una seria consideración.

5- Las formas mas efectivas de E.D. serán holísticas en su enfoque y buscarán mantener a los alumnos atareados activamente en simulaciones realistas de temas de desarrollo y brindarán hasta donde sea posible un aprendizaje empírico. Los acontecimientos especiales que intentan resaltar la rica diversidad cultural de los pueblos del mundo, puede ser particularmente útil para de fomentar que desde los primeros años los alumnos trabajen una perspectiva global y el reconocimiento de que todos pertenecemos a una gran familia humana.

¿POR QUE LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO ?

> «¿ Para qué tenemos que hacer esto ? Aprender sobre gente en países pobres africanos no me ayudará a conseguir un trabajo.» Tales comentarios son bastante frecuentes en alumnos de 14 años en los institutos de bachillerato en su mayoría rurales, de mas de 1.100 alumnos en la parte norte de Suffolk, Inglaterra, donde imparto Educación Religiosa. Es una zona marcadamente monocultural con un extendido aislamiento en su perspectiva, bien demostrada por el comentario hecho por uno de nuestros profesores locales de que para muchos de sus alumnos una visita a la ciudad del condado de Ipswich, a unas 35 millas, era como ir a otro planeta. Otro incidente ofrece un ejemplo parecido: un amigo mío en nuestra pequeña ciudad de Beccles, en el distrito parlamentario de Waveney (de no mas de 15 millas de lado a lado), entró en el despacho de la inmobiliaria para comprobar que la casa que ella tenía en venta estuviera bien anunciada. « Oh, pero por supuesto! el empleado la tranquilizó: «se ha anunciado por todo Waveney».

Como educadores, estamos acostumbrados a dichos provincianismos y también como educadores tendremos que estar muy atentos a los retos globales que se nos plantean. Un antiguo secretario

de las Naciones Unidas del Consejo Económico y Social, lo expresó muy claramente:

> « Un niño nacido hoy en día tendrá que enfrentarse de mayor casi diariamente con problemas de tipo global interdependiente (ya sea la paz, el alimento, la calidad de vida, la inflación o la escasez de 106 recursos naturales), será la victima al igual que beneficiario de todo el tejido mundial. De adulto, él preguntará con razón: «por qué no se me avisó, por qué no se me educó mejor ? por qué mis profesores no me hablaron de los problemas y me ayudaron a comprender que yo era un miembro de una raza humana interdependiente?... Ustedes, mis profesores me ayudaron a prolongar mis manos con increíbles máquinas, mis ojos con microscopios y telescopios, mis oídos con teléfonos, radios y sonar, mi mente con ordenadores pero ustedes no me ayudaron a prolongar mi corazón, amor, preocupación por la familia humana en su conjunto. Ustedes, mis profesores me dejaron a medias».

Hace una década el informe Brandt decía lo siguiente:

> « Estamos convencidos del gran papel que tiene que desempeñar la educación: en un mayor conocimiento internacional de los asuntos Norte-Sur que nos ampliarán nuestra visión y fomentarán una preocupación por el destino de otras naciones, incluso las distantes, y por problemas de interés común. La comisión considera que los colegios de todo el mundo deberían prestar mayor atención a los problemas internacionales de forma que la juventud viera mas claramente los peligros que afrontan, sus propias responsabilidades y las oportunidades de cooperación (global y regional a la vez que en su propio vecindario.)»

En 1987, la Comisión «Nuestro Futuro Común» del Brundland hacía eco de esta misma preocupación:

> « Debemos aprender a pensar globalmente, y con una perspectiva a largo plazo... La educación debería por lo tanto proporcionar un conocimiento global y una idea sobre la interacción entre los recursos naturales y humanos, y entre el desarrollo y el entorno. La educación medioambiental debería estar incluida y fluir por las otras disciplinas del curriculum de educación formal a todos los niveles.»

En un mundo interdependiente como en el que vivimos, el imperativo es claro y nada ambiguo, y si tenemos que servir a los verdaderos intereses de aquellos a los que enseñamos, debemos plantar cara y responder al reto de la mejor manera posible.

LA EVOLUCION DE LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO

En lo que respecta al Reino Unido la preocupación por lo que se ha llegado a conocer para bien o para mal como la «educación para el desarrollo» de hecho surgió hace unos 30 años. Aunque me gustaría esquivar el ejercicio estéril de intentar definir el término y en realidad no tendríamos que quedarnos atrapados en el pasado, podría sernos útil simplemente trazar cuatro fases o elementos de lo que, cada vez mas nos percatamos, debe incluir el término «desarrollo para la educación».

1- Parece ser que el término se empleó por primera vez en los años 60 en relación al trabajo educacional de las organizaciones de caridad y de agencias como OXFAM, Christian Aid y CAFOD que se preocupaban de los problemas del Tercer Mundo y estaban ansiosos de facilitar a las nuevas generaciones y al público en general el adquirir unos fundamentos básicos sobre los paises en desarrollo y formular unas actitudes justas y responsables hacia estos.

2- En la búsqueda de estos objetivos sin embargo, muy pronto se apreció que el desarrollo de los países pobres estaba totalmente unido al de los países ricos del «Norte». El mundo pobre se encuentra

así, debido en gran parte a la naturaleza de las relaciones comerciales con los países más ricos. Cualquier educación adecuada para el desarrollo debería por lo tanto reconocer inmediatamente -

(a) las causas de la pobreza y sus consecuencias,
(b) la interdependencia de las naciones: somos «un sólo mundo» a pesar de que los ricos y los pobres estén en «mundos diferentes» y de que compartamos la «aldea global».

De ahí que un informe de la UNESCO-FAO en 1974 señalara: «Según el significado tradicional del término sin duda alguna el más frecuente, la educación para el desarrollo consiste en informar a los niños sobre el Tercer Mundo y sobre las relaciones existentes entre los países industrializados y los llamados países en desarrollo. La publicación de nuestro Centro de la E.D. Mundial « El Mundo Cambiante y la Escuela Primaria» lo expresó de la siguiente manera: « La E.D. busca ampliar el estudio del mundo por parte de los niños y cambiar el énfasis de la descripción del aspecto de las cosas al análisis de por qué son así. Creemos que dicho análisis es muy importante si los niños han de comprender su mundo y los cambios que ocurren en él y que afectan nuestras vidas.

3- Un tercer elemento en la educación para el desarrollo surgió del reconocimiento de que un análisis puramente objetivo de las diferencias en nuestro mundo y de nuestra interdependencia mutua era insuficiente, y que un mayor entendimiento y empatía con la gente de las partes mas pobres del mundo debería conducir a una preocupación y compromiso activo en el intento de corregir las injusticias.

Por tanto, en 1978 el tan prestigioso informe sobre la educación para el desarrollo encargado por el Ministro de Desarrollo Exterior declaraba:

> «Empleamos el término de educación para el desarrollo para describir aquellos procesos de pensamiento y acción que mejoren el entendimiento de las condiciones socio-económicas y políticas en todo el mundo, especialmente aquellos que tienen que ver y son culpables del subdesarrollo. Su objetivo es alentar un compromiso general en la acción para mejorarlo».

4- Por último, el reconocimiento de la necesidad de corregir las injusticias del mundo conducen a un examen crítico del sentido de nuestra propia escala de valores y de los males fundamentales que aquejan a nuestra sociedad.

> «No es suficiente que los niños sean conscientes de los cambios y de la causa y efecto de los cambios que se están dando en el mundo. Necesitan desarrollar poderes críticos con los cuales hacer juicios de valor y de la deseable o no, dirección y efectos del cambio. Para esto tendrán que emplear unos criterios éticos y morales. Por lo tanta, el curriculum de la educación religiosa y moral debe acercarse más a los temas del desarrollo. Se debe animar a los niños a cuestionar los modelos de desarrollo no sólo en el llamado «mundo subdesarrollado» sino también en su propia sociedad» (S. Pratchett, Christian Aid 1985).

El muy citado caso imaginario «La Historia de Sebastian» de Thomas Cullinan, presenta las diferentes etapas de como va surgiendo la comprensión de la educación para el desarrollo de una forma muy clara:

> « La primera reacción al personaje ficticio, Sebastián, fue conmoverse y querer hacer algo para ayudar a la gente que se moría de hambre (ayudarles dándoles alimentos, dinero y ropa).

Tres años mas tarde comenzó a ver que tan sólo dándoles ayuda caritativa a los hambrientos no era la solución (incluso de alguna forma empeoraba las cosas, lo que necesitaban realmente era

desarrollo) para ayudar a la gente a alimentarse ellos mismos.

Al cabo de otros tres años se estremeció al darse cuenta que la gente que cosechaba el café que él bebía, vivían al borde de la inanición y el hombre que extraía el estaño en el que venían envasadas las alubias que consumía, sólo ganaba unas 1.300 ptas al mes en una mina de estaño boliviana, y ahuyentaba el hambre masticando hojas de coca. Sebastián dejó de hablar de caridad y comenzó a hablar de justicia.

Todavía otros tres años mas tarde Sebastián se dio cuenta de que la injusticia contra tanta gente desamparada se basaba en la injusticia estructural es decir, en las mismas estructuras socioeconómicas que regían el comercio mundial y en el que estamos todos involucrados nos guste o no.

La siguiente etapa vino después de otros tres años cuando Sebastián comenzó a darse cuenta de que la injusticia mayor del hombre contra el hombre radicaba en el hecho de que los oprimidos se quedaban sin estímulo ni deseo de reconstruir su propio destino y que habían perdido la capacidad de valerse por si mismos e intentar liberarse de su opresión. Era por lo tanto necesario que se ayudara a los oprimidos a ser mas conscientes de su situación y a descubrir en ellos mismos los medios para liberarse.

Finalmente, Sebastián comenzó a apreciar que todo esto quería decir que su propia forma de verse a sí mismo (su propio sentido de valores) se estaban poniendo en tela de juicio, y que si quería preocuparse activamente por los otros, debería también liberarse del egoísmo, la avaricia, el orgullo y la desconsideración.»

Desde ésta óptica, ofreceré ahora una definición de uso más corriente de lo que es la educación para el desarrollo, con la esperanza de que no nos conduzca a una semántica infructuosa, sino que nos ofrezca una base aceptable para nuestras deliberaciones futuras. Esta definición proviene de nuestra Asociación Nacional de Centros de Educación para el desarrollo (NADEC):

> « El objetivo de la E.D. es que nos permita comprender y participar en nuestro desarrollo, el de nuestra comunidad, el de nuestra nación y el de nuestro mundo.

Dicha «comprensión» se alcanza a través de un proceso educacional que engendre entendimiento y empatía por otras culturas, valores y formas de vida de otra gente (tanto de la comunidad local como de otras naciones) y que ofrece una visión de las estructuras de poder, las interdependencias y los procesos que controlan el desarrollo de nuestra comunidad, nación y el mundo. Dicha «participación» se facilita mediante un proceso educativo que estimule la creatividad, el hacer preguntas y la convicción de que todos tenemos un papel que jugar en el cambio que se produzca.

Dicho desarrollo implica el cambio para mejorar al individuo, la sociedad en la que vive el individuo, y el mundo en general. La E.D. no se preocupa menos del individuo que de la sociedad, porque son las dos caras de la misma moneda.»

Este objetivo establecido ha sido reflejado hasta cierto punto en las en las declaraciones de las políticas fundamentales presentadas por nuestro Departamento de Educación y Ciencia. En 1980-81 el D.E.S. publicó su autorizado «objetivos del curriculum escolar» que incluía las siguientes secciones de gran interés:

(l) ayudar al alumnado a desarrollar mentes despiertas y curiosas, y la habilidad para cuestionar y debatir racionalmente y dedicarse a tareas ...

(2) ayudar a los estudiantes a desarrollar conocimientos y habilidades relevantes para la vida adulta y a conseguir un empleo en un mundo que cambia rápidamente.

(3) inspirar respeto por los valores morales y religiosos y tolerancia hacia otras razas, religiones y formas de vida.

(4) ayudar a los estudiantes a comprender el mundo en el que viven y la interdependencia de los individuos, grupos y naciones.

(5) ayudar a los estudiantes a apreciar los logros y aspiraciones humanas».

LA PRACTICA DE LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO

La medida en que cada escuela ha respondido y reflejado los objetivos propuestos en su propia práctica curricular ha variado, por supuesto, de forma considerable. En el ciclo de secundaria, la creación (hace cinco años) de un nuevo sistema de examen nacional para los estudiantes de 16 años de edad y la Ley de Educación de 1988 que estableció un curriculum nacional y un programa de evaluación y objetivos a alcanzar ha impuesto presiones adicionales no sólo al profesorado sino al ya de por Sí cargado curriculum escolar. A nivel primarlo, la «primera linea» en los programas de evaluación y metas ha alcanzar son los profesores que están presionados de igual manera. En dichas circunstancias se entiende, que una propuesta de introducir por primera vez un programa de desarrollo tratado en profundidad dentro de un curriculum escolar, se encontrará con un fuerte rechazo.

A pesar de todo, existen varias maneras en las que estas preocupaciones se pueden promover o desarrollar. Ya que mi propia experiencia en la enseñanza se limita al sector de la secundaria, espero que ustedes me disculpen si por un momento me ciño al problema de la práctica a ese nivel. A mi entender, hay cuatro formas básicas para impartir la E.D.:

1-La E.D. como contexto global para todo el Curriculum
Esta sería una posibilidad obvia en las escuelas internacionales, o en las escuelas de carácter multiétnico o las nuevas escuelas con una clara y decidida dedicación a la enseñanza para el entendimiento internacional o aquellas escuelas que estén realizando una revisión completa de su curriculum.

2- La E.D en programas integrados de trabajo
Por lo general este tipo de enfoque incluiría distintas materias en el campo de las humanidades actuando de forma interdisciplinaria posiblemente dentro de un período limitado.

3- La E.D o su equivalmente como una materia por separado
En algunas situaciones la E.D. (o algo muy parecido, tal como Estudios Mundiales o Medioambientales) se puede encontrar un lugar como una asignatura individual en el horario, ya sea como parte del programa general para todos los alumnos o como una optativa.

4-La E.D. en el contexto del contenido de una asignatura establecida
Esta es quizás el acercamiento mas fácil de adoptar cuando la E.D. es impartida como contenido dentro de una determinada asignatura tal como geografía o Educación Religiosa o Estudios Generales o tantas de ellas como sea posible y deseable. Pero existe un peligro en esta línea de enfoque y es que el sentido global de la E.D. se puede perder o algunos de los temas pueden ser tratados de forma marginal.

No es es mi intención aquí el juzgar los diferentes acercamientos al tema. Pocos de nosotros si acaso, estamos en la situación ideal donde podamos realizar un programa como nos gustaría. En realidad, todos nosotros tenemos que trabajar en el marco de lo posible (depende del tipo de colegio donde trabajemos, el grado de apoyo que disfrutemos los recursos disponibles etc. Sin duda, cada enfoque tiene sus ventajas y desventajas. Todos requieren un compromiso real; una determinada dirección y coordinación; todos requieren el apoyo de los otros profesores y todos se enfrentan con problemas cuando algún miembro del equipo se marcha. Pero cualquiera que sea la linea de acción que se adopte, si es adecuada a las circunstancias específicas del colegio y si se lleva a cabo con auténtico entusiasmo, apoyo y recursos, se puede lograr una E.D. exitosa, comunicando una dimensión totalmente nueva al entendimiento, actitudes y experiencia de aquellos a los que educamos.

PROBLEMAS PEDAGOGICOS Y DIFICULTADES

Además de decidir como estructurar sus intereses dentro del curriculum escolar y tratar con los problemas prácticos de las subvenciones y recursos, los profesores también tendrán que estar atentos a los diferentes problemas pedagógicos que son especialmente significativos en la E.D.

- Estos problemas pueden ser, por ejemplo, el cómo hacerles llegar hechos de realidades tan distantes cuando muchos de ellos tienen poca experiencia fuera de su propia localidad ?
- Cómo superar el peligro de la simplificación excesiva y cómo transmitir la complejidad de las situaciones en tan escaso tiempo disponible?
- Cómo superar los prejuicios arraigados de algunos de ellos y las actitudes paternalistas de otros y sentar las bases para una auténtica empatía con gente de diferentes situaciones culturales y económicas ?
- Cómo despertar el interés e incitar una respuesta comprensiva a situaciones de auténtica necesidad, sin recurrir al sensacionalismo ni a destacar los desastres, y sin producir únicamente imágenes negativas de la vida en el Tercer Mundo.?
- Cómo evitar el etnocentrismo o el eurocentrismo o como evitar el dar la impresión de que el desarrollo consiste en alcanzar el nivel de Occidente.?
- Cómo llamar la atención a las desigualdades globales sin llevar a pensar a los estudiantes que el Tercer Mundo es tan sólo un gran problema (para el cual ellos no tardarían mucho en sugerir una gran solución - la bomba atómica) ?
- Cómo animar a los alumnos que tengan problemas emocionales y personales que se preocupen por un mundo mas amplio ?
- Cómo abordar en el corto tiempo de la clase los valores espirituales, Inmateriales Implícitos en todo esto; no sólo los aspectos físicos y materiales ?

Una de mis alumnas, lo ilustró de una forma muy sucinta al afirmar acaloradamente: « Por qué nos tenemos que preocupar de ellos, es su propia culpa, por tener tantos «hijos» si cuando les damos todo el dinero, se gastan toda la ayuda que les damos en pelearse unos con otros; por qué los ricos de allí no ayudan a los pobres y apostaría a que ellos no harían nada por nosotros si tuviésemos necesidad!

Podemos examinar el reto de la E.D. desde un ángulo un poco diferente, haciendo una lista de los problemas mas comunes con los que uno se encuentra:

(l) Aquellos que tienen que ver con sus sentimientos («afectivos») y segundo, aquellos que tienen que ver con el conocimiento («cognitivo»).

(a) sensaciones

1. Sensación de distancia- que los paises en desarrollo están demasiado lejos para merecer nuestra seria atención.
2. Sensación de realidad ya que la misma escala de los problemas del mundo va más allá de la comprensión y se sale de la experiencia normal de los alumnos.
3. Sensación de irrelevancia «lo que pasa en Etiopía no me afecta a ml.
4. Sensación de impotencia «de cualquier manera, no podemos hacer nada»
5. Prejuicios muy arraigados contra la gente de distintos antecedentes étnicos y culturales « ellos son retrasados y perezosos, mira lo que nosotros hemos logrado»
6. Egocentrismo poca disposición para apreciar los valores y creencias de otras culturas.
7. Falta de compasión- tal vez debido al endurecimiento después de ver frecuentemente en los medios de comunicación la imagen del «niño hambriento».

(b) Conocimiento

1. Un conocimiento previo Inadecuado sobre las causas básicas de la pobreza.
2. La dificultad en tratar la información básica y detallada - datos que son tan necesarios para

comprender mejor los problemas.

3. La supersimplificación y las generalizaciones que no admiten la complejidad de la situación real.

4. La falta de entendimiento de las formas en que los países dependen unos de otros.

5. La tendencia natural de buscar soluciones fáciles y remedios instantáneos.

6. El rechazo a tomar en serio los temas que no forman parte de las asignaturas a evaluar.

LA EDUCACION PARA EL DESARROLO EN LA PRACTICA: EL ENFOQUE DE UNA ESCUELA SECUNDARIA

Se me ha pedido para este Congreso que hablara sobre la E.D. en la práctica, indicando qué programas habían funcionado y cuales no. Como tengo el tiempo limitado, creo que lo mejor sería que me ciñera a dar un breve bosquejo de mi propio curso, con algunas explicaciones relacionadas con su práctica.

Por varias razones, el trabajo principal sobre E D. en mi Instituto está incluido en el contexto de materias obligatorias (R.E) .....? (70 minutos a la semana para todos los alumnos), y dura dos trimestres del cuarto año (es decir, para los estudiantes mayores de 14 años. La sección de E.D. es una de las cuatro que tenemos en los cursos de cuarto y de quinto y que los prepara para una certificado opcional GCSE, donde se evalúa el 100% del trabajo realizado durante el curso.

Podríamos admitir que otras asignaturas de nuestro curriculum escolar también contribuye al creciente conocimiento y preocupación de nuestros alumnos por estos temas, pero el trabajo de nuestro departamento busca proporcionar una comprensión amplia de los temas sobre el mundo rico y el mundo pobre, y destacar los retos morales y religiosos Implícitos en ello.

Hemos escrito nuestros propios libros de texto con una amplia gama de ejercicios adecuados. Hemos recortado en lo posible el dictado de apuntes, prefiriendo hacer mas partícipes al alumnado con simulaciones y Juego de roles para intentar ofrecerles experiencias Interesantes y retarles a dar una respuesta directa y personal. El contenido del curso se puede resumir de la siguiente manera:

1. «La nave espacial»- Una fábula sobre el planeta tierra y sus divisiones (trabajo en equipo)

2. «El Mundo de un centenar de personas»- que compara sus propias percepciones con los hechos reales.

3. «Es justo?» - Los indicadores básicos del poder y de la pobreza (trabajo gráfico e input de videos).

4. «Por qué los pobres son pobres»- un ejercicio donde se van clasificando las opiniones de los estudiantes. (trabajo en grupo).

5. «Poner las cosa.s en una perspectiva» - Los logros de civilizaciones anteriores.

6. Causas de la división entre ricos y pobres:

- históricas : el expansionismo europeo, el comercio de esclavos, el colonialismo y neocolonialismo (trabajo con mapas, juego de roles, poemas del Africa y Asia);
- económicas : el «sistema» de comercio mundial la caída de los precios de los productos, el peso de la deuda externa (se realizan pictogramas y gráficas);
- políticas : causas de los conflictos, la venta de armas;
- geográficas : características físicas y climáticas, los recursos naturales;
- factores religiosos y culturales (ejemplos personales, trabajo de empatía).

7. Necesidades básicas:

- alimentos: información básica sobre la distribución de los alimentos en el mundo (simulación con platos de comida)
- agua: abastecimiento en los países pobres (comparaciones con los países ricos)
- salud: enfermedades por el agua y de otros tipos (el Juego de «Las lombrices y los Pozos»~

8. El tratamiento de los mitos populares: los prejuicios comunes y las respuestas objetivas.

9. Interdependencia - el Mundo desde el aula (el Juego que llamamos «Globingo»?.

10. El Juego del Comercio - una excelente simulación sobre el comercio mundial y su evaluación.

11. El deterioro de las condiciones del comercio: el Juego del Plátano (y un video sobre el tema) «la Molienda del Café» (un juego de roles).

12. Las multinacionales - buenas o malas? - un juego de simulación; el caso escandaloso de los alimentos para bebés.

13. Por qué ayudar? - un análisis de las enseñanza religiosa del poder y la pobreza.

14. Como responder a la necesidad:

- auto-suficiencia y tecnología apropiada (diapositivas, videos y folletos ilustrativos)
- la ayuda, los diferentes tipos de ayuda buenos y malos (en forma de comics, juego de roles de comités de ayuda).
- análisis de las principales recomendaciones de los Informes Brandt y Brundlant.

15. La carrera armamentista y el comercio de armas y sus consecuencias (Juego de roles y simulación.)

16. Muestras de esperanza - algunos indicadores del progreso en el desarrollo.

17. Cuatro soluciones baratas para salvar vidas (ORT ....., tablas para el control del crecimiento de los bebés, amamantamiento).

18. Qué podemos hacer nosotros?

Este curso lleva funcionando hace ya unos cuantos años y lo estamos actualizando y mejorando constantemente. Los alumnos lo encuentran un tanto extenso, repartido en dos trimestres, pero nosotros tenemos que ajustarnos a unos límites, dadas las restricciones del horario escolar.

Esperamos contribuir a la cada vez mayor preocupación de los alumnos por el mundo que los rodea - «pensar globalmente y actuar localmente». Sin duda alguna, nos ha alentado mucho el ver que nuestros compañeros han empezado a apoyarnos en sus áreas y también han desarrollado iniciativas Interesantes de carácter interdisciplinar. Por ejemplo, unas jornadas medioambientales que se organizadas por el departamento de biología el año pasado con exposiciones, talleres, películas etc. fue un éxito total; ya que era un programa de trabajo de mediados de trimestre que agrupaba 108 departamentos de arte, música y teatro en una gama de actividades para promocionar una preocupación por lo internacional entre los alumnos mayores de 13 años. también estamos organizando un programa de intercambio con un colegio de Kenia. Un grupo de nuestro colegio irá en viaje de estudios a un proyecto de un campo de trabajo en Julio; y otra visita del grupo de Kenia vendrá meses mas tarde.

Debo disculparme porque la falta de tiempo y espacio sólo me ha permitido tratar el nivel de secundaria. Pero es fundamental reconocer el papel tan importante que juegan los colegios de primaria a la hora de sentar las bases futuras sobre las que se construirá un conocimiento mas extenso y una comprensión mas profunda. La E.D. en las escuelas primarias puede ser mas arriesgada y probablemente mas fácil de llevar a la práctica. Se han organizado semanas internacionales en algunos colegios consiguiendo excelentes resultados. Una estupenda iniciativa de la administración educativa local,tuvo como resultado la construcción de un poblado indio. Se organizó teatro en vivo, música, danza, cocina etc, con la participación de los alumnos de los colegios de la región que se integraban en la vida del pueblo durante medio día. Tales experiencias de aprendizaje resultan básicas para una E.D. efectiva.

Es nuestro privilegio, haber sido elegidos para guiar a nuestros alumnos hacia una mayor comprensión de los diversos problemas que afrontamos en nuestro mundo dividido, pero también presentarles la emocionante y rica variedad cultural de la cual somos todos herederos como miembros de una gran familia.

SCOTT SINCLAIR

ESTRATEGIAS DIDACTICAS DE LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO

ESTRATEGIAS DIDACTICAS DE LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO

Scott Sinclair

Quisiera plantear algunos temas para lo cual intentaré centrarme en las tres áreas experimentales importantes. La primera corresponde a las experiencias llevadas a cabo por el Centro de E.D. de Birmigham, diversas experiencias locales y nacionales en Gran Bretaña y por último a mis propias investigaciones que enfocan el tema de la E.D y los cambios curriculares con algunas referencias especificas al papel que desempeña el sector voluntario (las ONGS). Quisiera plantear cuestiones que se centran en los temas que considero claves para los diseños curriculares y las propuestas de la E.D.

Expongo estas cuestiones para que vosotros podais valorar en que medida son útiles, si se adaptan o no a vuestra situación particular de enseñantes en España.

Como introducción, me parece oportuno hacer un bosquejo de las diferentes áreas de trabajo del Centro de E.D. Este centro es una ONG bastante pequeña cuyos fondos provienen de la colaboración de las Autoridades Locales en materia de educación y de su participación en proyectos comunes con OXFAM. Otros fondos provienen de organizaciones caritativas o empresas y también de la CEE. Además generamos recursos propios mediante la difusión y venta de nuestras publicaciones.

Las actividades mas destacadas del Centro de E.D. se pueden resumir en tres líneas de trabajo:

1- OFRECER RECURSOS. El Centro cuenta con una tienda de venta de recursos que ofrece una amplia gama de materiales tanto sobre temas generales (historia, desarrollo, subdesarrollo etc.) como sobre estrategias de la enseñanza, aprendizaje, materiales didácticos y libros para niños/as.

Hace 15 años decidimos abrir esta tienda porque era y es coherente con nuestra función educativa y social. La tienda ofrece colecciones y materiales que dificilmente se pueden encontrar en otros sitios, permitiendo que maestros, escuelas, bibliotecas y otros miembros de la comunidad tengan acceso a estos materiales.

Nuestro papel no es el de duplicar u ofrecer alternativas a las estructuras oficiales, sino encontrar caminos para animarles a que incluyan una dimensión de desarrollo global en lo que ofrecen. Al hacerlo así, hemos logrado recoger fondos para adquirir otros materiales didácticos y hasta cierto punto, la tienda ha sido financiada y puesta al día por si misma. No querría dejar la impresión de que ésta es una operación rentable comercialmente. Nosotros aun tenemos que generar un ingreso aparte para pagar algunos costes de la tienda.

(He traído un catálogo que contiene una pequeña muestra de las cosas que ofertamos).

2- PROYECTOS CURRICULARES. El Centro ha realizado una amplia gama de proyectos curriculares junto con los profesores/as del primer ciclo, 5-7 años y 7-11, y también con diversas asignaturas en las escuelas secundarias.

Generalmente estos proyectos incluyen algunos talleres iniciales de reciclaje donde se explora el potencial para el proyecto y se detectan profesores/as que puedan participar en la parte principal del proyecto. Este enfoque está dirigido hacia un trabajo en equipo por parte del profesorado que se reúne durante un período de tiempo para explorar los temas que la E.D. plantea para su enseñanza; para reflexionar sobre ideas y estrategias que luego podrán poner a prueba en sus clases y contar las experiencias al grupo de nuevo. El grupo luego busca formas de compartir estas ideas con otros profesores/as; las que dejan plasmadas en una hoja informativa, una publicación o un trabajo continúo de reciclaje. Para daros una idea del carácter de éste trabajo y su alcance, merece la pena dirigir vuestra atención a una serie de publicaciones que han aparecido como resultado del mismo. Diré algo sobre ellas para aclarar algunos puntos de las estrategias curriculares.

HAZTE UNA IDEA: Para desarrollar la alfabetización visual de la clase primaria.

APRENDIZAJE COMPARTIDO: Un enfoque activo del curriculum infantil.
¿MENSAJES OCULTOS?: Actividades para explorar los prejuicios.
TRABAJO TEMATICO: Enfoques para la enseñanza con una perspectiva global.
TEMAS RELACIONADOS CON LA ALIMENTACION: El tema de la alimentación en el mundo.
VINCULOS INDUSTRIALES: La enseñanza sobre el empleo y el mundo en general.
TUTU: Preparación para el debate.
FALA-FAVELA: Comunidad y cambio.

3- DIFUSION. Como resultado de este trabajo local en asociación con profesores/as, publicaciones, cursos de reciclaje que ofrecemos para otras zonas y nuestra participación en conferencias nacionales, redes Informativas etc, la difusión se ha convertido cada vez mas en una parte importante de nuestro trabajo.

Explicaré mas a fondo alguna de nuestras experiencias cuando Introduzca los temas clave Ahora sin embargo es apropiado subrayar la importancia que le damos al hecho de involucrar al profesorado en el trabajo del Centro. Nuestro planteamiento es que, en la educación, los cambios reales sólo se llevarán a cabo si aquellos que los están llevando a la practica son los mismos que generan las ideas. Esto se refleja en cómo nos aproximamos al profesorado y al sistema educativo en general. También repercute a su vez en cómo ellos se dirigen al alumnado. Al darnos cuenta de la importancia de éstos procesos, fuimos motivados por algunas tendencias que han surgido de. proyectos de desarrollo en el «Sur». A la vez que el Centro de E.D. ha ido evolucionando, la participación del profesorado ha ido en progresivo aumento. Este sistema ha logrado que un pequeño grupo de profesores/as apoye una amplia gama de proyectos y diseñe programaciones de cursos. Los profesores/as desempeñan un papel importante en la gestión del Centro, ya que el comité de organización es elegido de entre nuestros miembros.

Me gustaría destacar uno o dos puntos de ésta investigación. Mi investigación persigue la consecución de algunas estrategias para la planificación de la O.N.G y sobre su papel a la hora de producir un curriculum de E.D. Me gustaría compartir algunas de las características de éste enfoque, ya que puede ser útil para vuestra situación.

He estado recopilando datos sobre la innovación curricular en diferentes campos relacionados entre si, tales como la educación de genero, multicultural, anti-racismo, medioambiental, educación para la paz etc.

En primer lugar, hemos diseñado estrategias que permiten que éstas diferentes «educaciones» se complementen, sean parte de un todo. No sirve de nada que a los niños y niñas se les presente una visión muy deprimente del mundo, pues trasformaría a las diferentes «educaciones» en lanzas que les mataría cualquier optimismo sobre el futuro y, por supuesto no les fortalece.

Alguno de los proyectos curriculares para el cual he venido recogiendo información ha sido iniciado por O.N.G.s, y otros, por el mismo sistema educativo. Lo que es cada vez mas evidente, es que este tipo de cambio curricular, es un proceso lento y a largo plazo pero también, que el sector del voluntariado tiene la capacidad, si así lo eligiese, de pensar de una forma mas a largo plazo que las estructuras oficiales que están mas inclinadas al cambio mucho antes de asumir cualquiera de dichos objetivos. Esta ha sido, sin duda, nuestra experiencia en Gran Bretaña en los últimos años.

Se están dando muchos cambios en Gran Bretaña; especialmente uno que nos concierne hoy, la introducción de un curriculum nacional.

Este ha tenido un impacto tan masivo en las estrategias del voluntariado que merecería una ponencia aparte y no es fácil de generalizar. Pero creo que es justo decir, que en muchos de los casos ha dejado al descubierto una debilidad en lo referido al grado de relación del voluntariado con los profesores y su participación dentro del mismo sistema educativo, que ha provocado la idea tentadora y erronea de que podría ser mas efectivo diseñar programas a nivel nacional y olvidarnos de que los niños/as y la educación se desarrollan mas localmente !

La E.D. no está en el Curriculum Nacional como tal. Sin embargo, el proceso de redacción de estos documentos oficiales nos ha acercado al planteamiento de que la E.D. tiene un papel que jugar

en la mayoría o casi todas las áreas del curriculum. Esto ha llevado a muchas iniciativas útiles en áreas que tal vez no hubiésemos tenido en cuenta muy seriamente como matemáticas y ciencias por ejemplo. Sin embargo, existe también un peligro de que esto esté sucediendo sin haber analizado hasta que punto estas tienen que ser áreas prioritarias para el trabajo innovador, dada la considerable limitación de recursos.

Una parte central de la investigación que estoy realizando, es la entrevista de grupo, que recoge una variedad de personas con diferentes especializaciones, pero que comparten su interés por la E.D. Como resultado estoy escribiendo un borrador de documento para un curriculum nacional de educación para el desarrollo. Quisiera emplearlo para enfocar el trabajo futuro sobre si sería deseable tener dicho documento con un status oficial. Sin embargo el objetivo central en este momento es el de tener un panorama de lo que significa tener un curriculum de E.D. porque sería un instrumento muy útil para planificar el trabajo futuro. Por ejemplo, en éstos momento es bastante difícil conseguir apoyo para el trabajo de E.D. en los ciclos de primaria (5-7 años) porque esto no está contemplado en el contexto del curriculum que se va desarrollando a través de los grupos de edades, los que conocemos como etapas claves 1, 2, 3 y 4. Este proceso puede, por ejemplo, hacer ver en cual de estos diferentes aspectos de la E.D. pueden ser impartidos de una manera mas efectiva.

Ivan Illich ha sido reconocido por muchos, no sólo por aquellos en el campo de la E.D., como el iniciador del debate en Gran Bretaña en torno a la necesidad de reconocer el curriculum oculto impartido, al igual que el que se enseña normalmente en las escuelas. Este tipo de enfoque, de planteamientos, han ejercido gran influencia en nuestro trabajo. En este caso, en el que realizamos sobre el curriculum oculto y que llevó a la producción de un «paquete» titulado «Entre Bastidores» de fotografías y actividades realizadas en los cursillos de reciclaje para examinar el curriculum oculto además de la publicación sobre los cursillos de reciclaje titulado «Una interpretación de la Escuela: un enfoque dinámico del aprendizaje en el reciclaje

El Centro de E.D. también ha empleado los cursillos de reciclaje que incluían una visita de estudio a un país del sur. El enfoque exacto del curso ha variado según el grupo participante. Por ejemplo, realizamos un curso para profesores de geografía con varios talleres de preparación para una visita a Gambia y Senegal. La visita estaba estructurada para aprovechar al máximo las experiencias logradas en tan corto tiempo. Enfatizo, en las experiencias en lugar de en la información obtenida, ya que todas las evaluaciones de estas visitas han demostrado que son esas experiencias las que resultan mas valiosas y útiles a nuestra reflexión sobre las estrategias que han de ser empleadas en la E.D. Uno de los temas centrales de estas visitas es brindar la oportunidad para que los maestros se den cuenta de cómo ellos, por medio de esta experiencia de primera mano, cruzan lo que se podría denominar las barreras del entendimiento. Cómo aplicamos esta experiencia en el aula tiene implicaciones no sólo en lo que enseñamos, sino y más importante aún en cómo lo enseñamos. (Ver ¿Desarrollo de Quién? y Aprendiendo sobre el Africa). Muchas de las ideas que han resultado de estas visitas de estudio han influido en las preguntas que me gustaría hacer ahora. Hay algo que merece la pena mencionar antes de entrar en dichas preguntas.

La E.D. tiene mucho que aprender de las experiencias del «sur», lo que es mas, en los comienzos cuando se estaba organizando el Centro de E.D. la idea de concienciación y el trabajo de gente como Paulo Freire tuvieron una influencia importante. Hubo grupos, incluso todavía los hay en Gran Bretaña, de seguidores que lo consideran como un dogma de fe. En mi opinión, no han tocado el tema central de la cuestión que es la importancia de hacernos los mismos planteamientos básicos que se hicieron Freire e Illich en sus propios contextos, en el contexto de nuestra propia sociedad, nuestra propia situación y sobre cualquiera de los aspectos que abordemos. Existe un enorme potencial que apenas hemos comenzado a aprovechar, y es aprender del «sur» de esta forma.

Es en este espíritu que considero importante compartir nuestra experiencias en Gran Bretaña y ofreceros algunos planteamientos que espero sean de alguna utilidad.

Cúales son nuestros temas de desarrollo local? De qué manera nos pueden ayudar a comprender la naturaleza de los temas del desarrollo de otros pueblos... y los factores que influyen?

Se trata de temas complejos. Cómo hacer esta complejidad más accesible a nuestros alumnos?

Como afrontar el hecho de que no existen verdades absolutas ?

Cómo se dan nuestras relaciones internacionales locales ? Qué podemos aprender de ellas sobre la naturaleza de las relaciones internacionales? y cómo las enseñamos ?

Qué podemos aprender de la creciente sensibilidad popular sobre los temas medioambientales a nivel global?

Manejar una estructura de aprendizaje que abarque conocimientos actitudes y habilidades.

Qué tipo de imágenes de otros pueblos- empleamos como puntos de partida? Nos ayudan estas imagenes o nos entorpecen nuestra comprensión de la situación?

Qué papel desempeñan las actitudes (las nuestras y las de los estudiantes) en la forma en que aprendemos sobre otros lugares... y en qué enfocamos ?

Existen estrategias de enseñanza que partan de la base de que hay similitudes fundamentales entre las diferentes experiencias humanas?

Qué tipo de formación se debe dar desde una edad temprana para que los niños se vean como parte de la comunidad mundial, y lo vean desde un marco de referencia positivo ?

«La E.D. consiste en brindar la capacitación necesaria para la efectiva participación en el mundo:

- La capacidad de reconocer nuestros propios valores y las influencias sobre ellos recibidas;
- La capacidad de ponerse en el lugar de otras personas en situaciones y culturas diferentes;
- La capacidad de adquirir información y de analizarla críticamente;
- La capacidad de reconocer la validez de los distintos puntos de vista;
- La capacidad de llegar a conclusiones propias;
- La capacidad de reconocer la forma en que nos relacionamos con el mundo;
- La capacidad de reconocer las posibilidades de actuar en el

La E.D. se trata además, de impulsar actitudes que correspondan al hecho de vivir en un mundo interdependiente. Obviamente esto no puede lograrse solo con decirle a la gente lo que tiene que pensar. Esto implica crear oportunidades para desarrollar la capacidad que les permita responder y cuestionar las situaciones a medida que se vayan presentando.

Tomado de la ponencia «Qué es E.D. ?»

Qué mensajes reciben los niños sobre el mundo, en su experiencia escolar ?

Cómo hacer ver el curriculum oculto? De qué se trata? Cómo lo podemos cambiar?

Qué tipo de recursos contribuyen a nuestro trabajo ? Cómo los empleamos? Por ejemplo

- las propias experiencias de de los estudiantes.
- fotografías, destreza visual y de comunicación - puntos de vista diferentes sobre otros pueblos (gente de otros paises)
- los medios de comunicación, la prensa, la T.V., el video, etc.
- materiales escritos de organizaciones para el desarrollo
- materiales de curriculum.

El enfoque propiciado por la E.D. ¿de qué manera beneficiará y qué esperamos que aporte a nuestros estudiantes? Cómo podemos planificar el logro de de éstos objetivos? Cómo podemos saber si lo hemos alcanzado o no y según que métodos de evaluación?

El desarrollo

El desarrollo tiene que ver con gente

El desarrollo tiene que ver con gente que hace elecciones

El desarrollo tiene que ver con gente que hace elecciones basados en valores

El desarrollo tiene que ver con gente que hace elecciones basados en valores sobre la calidad de vida en el mundo.

BOB SUTCLIFFE

EVOLUCION DE LA TEORIA DEL DESARROLLO/SUBDESARROLLO

EVOLUCION DE LA TEORIA DEL DESARROLLO/SUBDESARROLLO

Bob Sutcliffe

La Tolerancia y la Intolerancia

Ayer Don Moxon enfatizó como tarea de la Educación para el Desarrollo la de fomentar la tolerancia entre aquellas personas que resultan inevitablemente influidas por los medios de comunicación de nuestra sociedad intolerante.

Aún estando de acuerdo con ese planteamiento, quiero enfatizar otra tarea que me parece igualmente fundamental: fomentar la intolerancia. La intolerancia con la privación humana y con las personas e instituciones que son sus causas y cómplices. Es relativamente fácil ser intolerante con la pobreza y la privación sin entrar en sus causas. Pero la naturaleza de las causas de la pobreza constituye un asunto muy controvertido que forma el contenido del pensamiento teórico sobre el Desarrollo y el Subdesarrollo.

La controversia, sin embargo, descansa en una cuestión muy sencilla: saber si la pobreza, la carencia y el subdesarrollo tienen o no su causa en la riqueza, la sobreabundancia y el desarrollo. Si la respuesta fuera afirmativa tendría como consecuencia que la intolerancia de la pobreza, de la privación y del subdesarrollo supondría también la intolerancia de la riqueza, de la sobreabundancia y del desarrollo.

Como preludio, antes de entrar en estas cuestiones, vale la pena dejar sentado un hecho que parece muy sencillo y que casi nadie conoce y rara vez se calcula.

Este hecho es el nivel de desarrollo, riqueza, ingreso o producción del mundo. Todos estos conceptos suelen resumirse en el indicador: Producto Interior Bruto per capita. Esta cifra, tan querida por los economistas y por otros estudiosos, tiene muchas deficiencias como medida de actividad o bienestar humano. Sin embargo, es un concepto muy conocido y por eso puede servir para el debate. Se conoce el PIB per capita de naciones individuales. El PIB per capita de España se encuentra entre los 6.000 y los 8.000 dólares anuales, el de los países pobres africanos es menor de 200 dólares anuales y el de Suiza superior a los 20.000.

¿Pero cuál es el PIB per capita del planeta en su conjunto? Cuando se hace esta pregunta de los países subdesarrollados la respuesta suele ser una cifra muy alta, lo que refleja una conciencia de resentimiento. Por el contrario, cuando se hace la pregunta a un público de un país desarrollado, la cifra suele ser muy baja, muy por debajo de la del país donde se formula la pregunta, reflejando quizá una conciencia de culpabilidad.

Pero ¿cuál es la cifra? Según los datos oficiales de organismos internacionales, con todas sus deficiencias que no voy a comentar aquí, la cifra correcta es, hoy día, entre 3.500 y 4.500 $. ¿Y eso, qué significa, ser rico o pobre? A esta pregunta no hay respuesta sencilla porque depende del concepto que se tenga de pobreza y de riqueza. Pero se puede decir que esta cifra -el ingreso promedio per capita del planeta Tierra- es equivalente al de un país como Portugal o Venezuela y es apenas inferior al de las regiones menos desarrolladas del Estado español, como Extremadura. El mapa del Estado español da una idea de la equivalencia entre las autonomías y los países del mundo en cuanto a su ingreso per capita. Madrid equivale a Singapur, Valencia a Arabia Saudí y Extremadura a Venezuela.

Con mucha cautela se puede decir, empleando estas cifras, que en cuanto a ingreso, y quizás nivel de vida material, el promedio del planeta se encuentra alrededor del promedio de Extremadura o Portugal. Y eso, sugiero, es un nivel que debe ser capaz de suministrar una vida relativamente decente a todos los habitantes de la Tierra.

Por supuesto, todos sabemos que no es así: que la gran mayoría de los habitantes del globo no satisfacen siquiera sus necesidades básicas. Pero las cifras medias ya citadas nos permiten tener una

visión algo diferente de la normal sobre la razón de la insatisfacción general de las necesidades materiales. Parece que, fundamentalmente, no es porque el mundo no se halle todavía suficientemente desarrollado como para cubrir dichas necesidades. Más bien, es porque las fuerzas productivas del mundo se han desarrollado en los últimos dos siglos para producir bienes lujosos u otros bienes que no cubren las necesidades básicas del ser humano. El consumo de estos productos entre personas, grupos y naciones es extremadamente desigual. Unos indicadores de las desigualdades entre naciones se pueden ver en el cuadro 1 cuyos índices socio-económicos muestran las relaciones entre los dos extremos. El objetivo de este cuadro es estimular el debate sobre la naturaleza de la desigualdad internacional, y lo doy como un instrumento didáctico más que analítico.

El Antiguo y el Moderno

La mayoría de los historiadores -intelectuales, económicos, políticos, demográficos- nos recuerdan que vivimos en una época de la historia del mundo que empezó entre dos y cinco siglos atrás. Esta época se caracteriza por un cambio fuerte en el ritmo de crecimiento de la población global, en el crecimiento de la productividad material del trabajo humano, en la globalización de la vida política y económica, y en el ritmo de avance del conocimiento (la ciencia).

Se incluyen normalmente en esta visión de la historia moderna: el Renacimiento, el Descubrimiento y Conquista de las Américas, la Ilustración, la Revolución Industrial, las Grandes Revoluciones Burguesas, la Revolución Científica y Tecnológica.

También dentro de la mayoría de los conceptos de la época moderna se encuentran dos que tienen muchísima influencia en el asunto que aquí debatimos: el desarrollo del Tercer Mundo. Uno de estos es la idea de progreso: la idea de que las sociedades humanas no son iguales sino que hay una jerarquía entre las sociedades primitivas hasta las modernas y que estas últimas son mejores: material, moral y socialmente. El devenir histórico puede ser considerado entonces la vía del progreso continuo.

Esta visión de la sociedad humana tiene una dimensión que se corresponde con la gran mayoría de nuestras periodizaciones académicas: en la historia tenemos el progreso de lo antiguo a lo moderno. Se habla de sociedades que aún hoy viven en la edad de piedra y de países atrasados. En la economía se habla del progreso de la productividad y del ingreso o del progreso a través de grandes sistemas productivos como el feudalismo, el capitalismo y algunas versiones del socialismo. En cuanto a la ciencia, es muy común en nuestra cultura pensar que representa la verdad en comparación con las mentiras o mitos que comportan la superstición y la religión. En cuanto a los idiomas, el alfabetización forma una parte básica de la mayoría de los conceptos de la modernidad. En la ciencia política, hay igualmente conceptos de progreso desde las autocracias antiguas hasta la democracia parlamentaria contemporánea. La sociología habla mucho de la modernización y el desarrollo de las clases sociales. En los estudios religiosos, el cristianismo representa la religión más civilizada.

Los temas comunes en todos estos campos son: el progreso, el optimismo histórico, la racionalidad y, en ciertas versiones, también la democracia, la libertad y la igualdad. Según todos, los problemas de la humanidad tales como la pobreza, la ignorancia y la opresión pueden ser superados.

En su origen, muchas de estas ideas progresistas, a pesar de su aparente universalismo, fueron diseñadas para un grupo limitado. Riqueza, igualdad, democracia sí, pero no para esclavos, o mujeres, u obreros, o extranjeros o disidentes u otros no pertenecientes al círculo de los elegidos. Pero eran ideas cuya lógica interna suponían su extensión y aplicación a otras categorías. El socialismo llevó estas ideas a los pobres, el feminismo a las mujeres y el pensamiento sobre el desarrollo a los paises del Tercer Mundo.

No quiero sugerir que el pensamiento post-ilustración ha sido monolítico u homogéneo. Es curioso constatar que sobre casi cualquier cuestión hay un espectro de corrientes de opinión. Quizás este espectro se puede resumir mencionando tres colores: azul, rosado y rojo, correspondientes al conservadurismo, el liberalismo y el socialismo. En la cultura europea estas tres ideologías han

luchado entre sí para transformarse en las legítimas sucesoras de la ilustración, herederas del pensamiento burgués de Jefferson, Adam Smith y otros.

En el período posterior a la Ilustración y las Revoluciones Burguesas han habido excepciones: la extrema derecha y el fascismo; los extremismos tradicionalistas, muchas veces religiosos; y las corrientes utópicas que han rechazado la idea de que los cambios reales representan el progreso, aún cuando se trate de un progreso contradictorio. A mediados del siglo XIX, con la ayuda de Marx y Engels el utopismo ha quedado excluido de la corriente central del pensamiento moderno.

El Pensamiento sobre el Desarrollo

El pensamiento sobre el Desarrollo se puede explicar, en gran medida, con este análisis del pensamiento posterior a la Ilustración. En primera instancia, por supuesto, los países más pobres fueron excluidos de las ideas de progreso universal, siendo muchas veces considerados como países poblados por personas en permanente situación de inferioridad. En este sentido, tenían un tratamiento parecido al de las mujeres o los esclavos en los primeros pensamientos modernos sobre la democracia. Pero, como en el caso de la democracia, la lógica interna de la idea de desarrollo conduce a Que se aplique de forma arbitraria a todas las sociedades del mundo. Por eso, no sorprende que por fin las ideas de desarrollo se apliquen a los países más pobres del mundo. El fin del colonialismo aceleró en gran medida este cambio ideológico, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial. A partir de entonces, hay cada vez menos personas que se opongan en teoría al planteamiento de que los países pobres tienen que desarrollarse. Sin embargo, este nuevo acuerdo relativo sobre los fines no coincidía con el acuerdo equivalente sobre la manera de lograrlos. Esto generó, en el seno del pensamiento sobre el desarrollo, una gran diversidad de opciones.

En casi todas las ramas del pensamiento moderno, hablando de forma general, existen tres líneas principales:

-Una línea liberal (conservadora) que enfatiza el papel del mercado para lograr el desarrollo. A partir de la década de los setenta, esta corriente se encuentra en ascenso en los países del Tercer Mundo y en los países desarrollados capitalistas, así como en los países del Este. Sus vehículos institucionales, en este momento, son el Banco Mundial y, muy especialmente, el Fondo Monetario Internacional que ha logrado una influencia real en el Tercer Mundo como resultado de la crisis generada por la deuda externa. Este liberalismo elogia a los países asiáticos, de rápido crecimiento económico, como Corea del Sur, aunque en realidad dichos países tengan un sistema económico que poco tiene que ver con el sistema liberal.

-En segundo lugar, existe una corriente de opinión sobre el desarrollo, que fue más especificamente elaborada para la situación del Tercer Mundo en la época posterior a la Guerra y post-colonial. Se la puede denominar desarrollista, sus características principales consisten en enfatizar el papel del Estado y de la planificación; incentivar las inversiones y propiciar la transferencia de ayuda desde los países desarrollados. Las versiones más radicales del desarrollismo también hacen hincapié en los efectos perjudiciales del sistema económico internacional y han apoyado el llamamiento para un. Nuevo Orden Económico Internacional. Institucionalmente, este corriente ha dado la ideología oficial a organismos como el Programa de Desarrollo y otras agencias de las Naciones Unidas. Durante las últimas dos décadas el desarrollismo ha perdido peso por múltiples razones: sus propios fallos, la retirada de apoyo ideológico y material de los países desarrollados; y por los cambios ocurridos en el Tercer Mundo.

- Y, tercero, existe una tradición socialista que, en general, niega la posibilidad de un desarrollo satisfactorio dentro del marco del sistema capitalista.Por esa razón, ha abogado por instaurar políticas socialistas en el Tercer Mundo y por la ruptura con la economía capitalista mundial. La corriente más conocida y más desarrollada, dentro de esta tradición, es la teoría de la dependencia que surgió sobre todo en América Latina a partir de los anos 60. Sus centros principales han sido varios institutos de investigación y unos pocos gobiernos como, hasta cierto punto, el cubano y el nicaraguense. Pero estas ideas han tenido y tienen una influencia enorme en el Tercer Mundo.

A pesar de sus enormes diferencias, me parece que estas corrientes de opinión tienen elementos en común, igualmente importantes: todas creen que el desarrollo es posible y deseable para que todos los paises del mundo lleguen al estado al cual han accedido algunos países privilegiados. Se puede decir, que lo que se ha debatido hasta ahora es más el camino que el destino. La idea se puede resumir en un pequeño mapa simbólico metafórico (mapa 2).

El camino trazado entre el subdesarrollo y el desarrollo es la metáfora central de este mapa. (Esto a pesar de que la metáfora más famosa de los teorías del desarrollo ha sido aeronáutica, el famoso despegue de Rostow). En el mapa se ve el camino tradicional hacia el desarrollo (1), el capitalista, o de mercado. Es el mundo que preveía Adam Smith en su Riqueza de las Naciones, y también Marx en El Capital. El FMI y muchos otros nos aseguran que este camino todavía existe y está en buen estado.

El punto 2 simboliza el desarrollismo. Los desarrollistas dicen que el ya citado camino existe pero que está en mal estado; hay que repararlo con políticas de gobierno para fomentar el desarrollo, y con cambios en el Orden Económico Internacional.

El punto 3 representa la dependencia que opina que el camino está irrevocablemente bloqueado y que hay que buscar otro.

El punto 4 es el otro camino: la autopista socialista que es más segura, más rápida y llega al mismo destino.

El punto 5 es una alternativa. Es un punto de vista, o más bien una serie de puntos de vista, que rechazan tanto el camino como la meta. Aquí se pueden incluir muchas corrientes que cada día tienen más que decir sobre la cuestión del desarrollo. Algunas de ellas dudan que éste reporte beneficios humanos y en cambio, observan que, muy a menudo, conlleva muchos perjuicios. Los puntos de vista, a veces variados y opuestos, agrupan a feministas, ecologistas, fundamentalistas religiosos, y a gente preocupada por el bienestar psicológico y espiritual de la humanidad.

En muchos sentidos, estos grupos son los sucesores contemporáneos de los utópicos del siglo XIX, incluyendo los Narodniks rusos que hicieron que Marx, en sus últimos anos, se cuestionara el destino del desarrollo.

Otros que ponen en entredicho ese destino son los ecologistas quienes enfatizan la relación desastrosa que la humanidad mantiene con los recursos del planeta como resultado de perseguir el desarrollo. Estos nos dicen que el destino no puede ser deseable de manera absoluta ya que un destino para todos no es materialmente factible. Es casi seguro que generalizar el uso de los recursos materiales y de la producción de contaminación de los países más desarrollados implicaría la destrucción de la vida humana.

En resumen, lo que ha sido el destino común planteado por casi todas las ideologías modernas, incluso por las teorías del desarrollo, puede que no sea deseable ni físicamente posible.

El desarrollo y la Redistribución

En todo lo que dicho, he intentado plantear cuestiones más que exponer conclusiones acabadas. Asistimos a una serie de cambios continuos en el pensamiento sobre el desarrollo. Sin embargo, creo que varias de las observaciones que he hecho pueden conducir a alguna conclusión.

Si el desarrollo, en el sentido tradicional, parece cada vez menos capacitado para satisfacer necesidades humanas, si además la generalización de esta forma de desarrollo es imposible, si al mismo tiempo el mundo en su conjunto ha logrado un nivel material capaz de cubrir todas las necesidades de sus habitantes, y si la única razón por la que no lo hace es la mala distribución de la producción y el consumo... parece evidente que tenemos que pensar no tanto en el aumento de producción como en solucionar los problemas del mundo a través de una mejor redistribución de los bienes materiales.

Tradicionalmente, la redistribución se consigue con una transferencia de ingresos de ricos a pobres, pero en el contexto de una estructura de producción e ingreso primario dados.

Tenemos que fomentar un concepto más amplio de lo que entendemos por redistribución. No

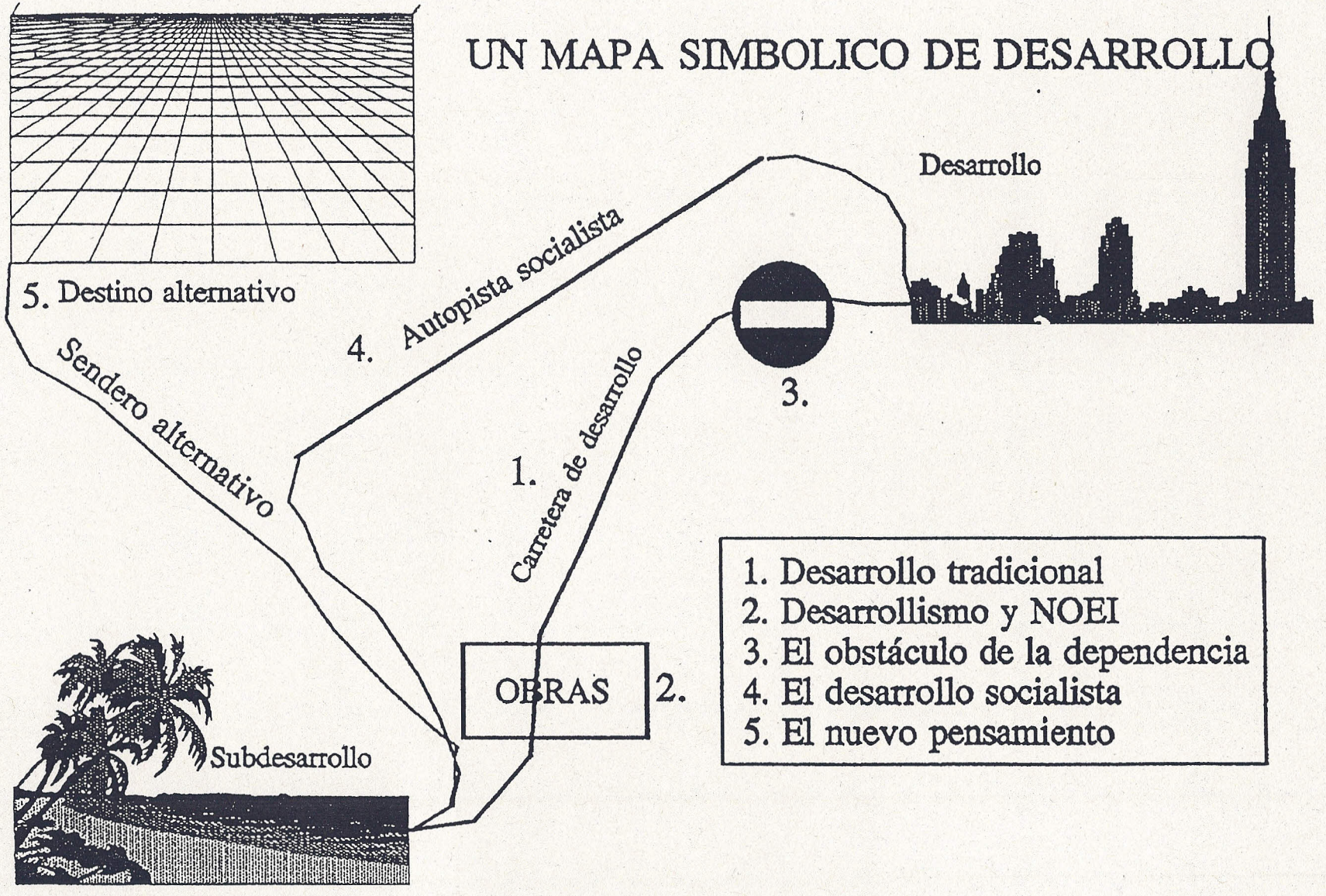
se tratará únicamente de una distribución, internacional o en el seno de los estados, del ingreso ya recibido, aunque éste puede ser una parte importante para producir una sociedad global más justa.

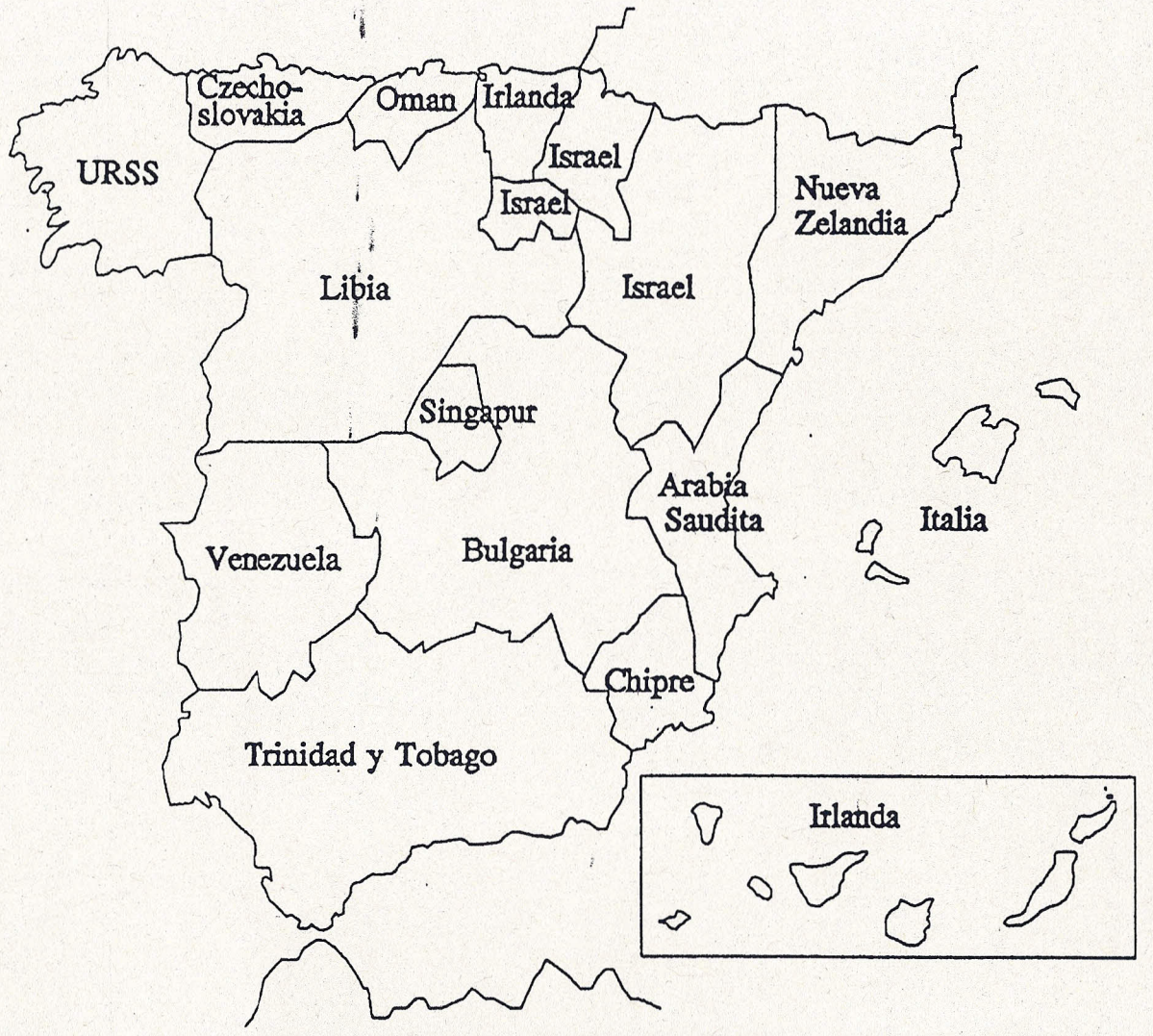
Tenemos que incluir también la conversión de la capacidad productiva de bienes no útiles a bienes útiles, una redistribución de la producción de países más productivos a los menos productivos, posiblemente una redistribución de la población de países pobres a países más ricos.

Naturalmente, esto es la expresión de un utopismo a escala global. No cabe duda de que para lograrlo hay que tener un poder político de grandes dimensiones a una escala difícil de imaginar.

Soy muy pesimista sobre lo que puede pasar. Sin embargo, creo que los cambios políticos están influidos por la imaginación de los que en ellos participan.

«Utópico» tiene un sentido inventado por la modernidad: quiere decir «imposible de lograr». Pero de hecho, es el destino de la sociedad concebido por las corrientes anti-utópicas, lo que es realmente imposible de lograr. Por eso creo que tenemos que volver al significado originario del utopismo: la visión de una sociedad tanto deseable como posible. Si tal visión puede resultar convincente, comparándola con una realidad que se muestra incapaz de resolver los acuciantes problemas de la humanidad, puede ser una ayuda para lograr una mejor distribución del poder político que es la condición necesaria para su realización.


UN MAPA SIMBOLICO DE DESARROLLO
Desarrollo
5. Destino alternativo
4. Autopista socialista
Sendero alternativo
3.
1.
Carretera de desarrollo
OBRAS
2.
Subdesarrollo
1. Desarrollo tradicional
2. Desarrollismo y NOEI
3. El obstáculo de la dependencia
4. El desarrollo socialista
5. El nuevo pensamiento


Czecho-
slovakia
Oman
Irlanda
URSS
Israel
Israel
Nueva
Zelandia
Libia
Israel
Singapur
Arabia
Saudita
Italia
Venezuela
Bulgaria
Chipre
Trinidad y Tobago
Irlanda

Concepto	País máximo	Valor	País mínimo	Valor	Razón	Mundo	Países próximos
1. PIB per cápita	Suiza	$27.500	Mozambique	$180	275,0	3470	Corea, Portugal
2. PIB per cap PPP$	EE UU	$17.615	Zaire	$220	80,1	4110	Brasil, Polonia
3. Indice Desarrollo Humano	Japón	0,996	Niger	0,116	8,6	(0,700)	R.Bonia., Arabia Saudí
4. Esperanza de vida	Japón	80 años	Sierra Leona	42 años	1,9	65	Irak, Brasil
5. Alfabetismo adulto	Japón etc.	99%	Somalia	12%	8,3	?	
6. Alfabetismo hombres	Japon etc.	99%	Somalia	18%	5,5	?	
7. Alfabetismo mujeres	Japon etc.	99%	Somalia	6%	16,5	?	
8. Población acceso salud pública	Japón etc	100%	Mali	15%	6,7	?	
9. Población acceso agua potable	Japón etc	100%	Kampuchea	3%	33,3	?	
10.Población acceso salubridad	Japón etc	100%	Nepal	3%	30,0	?	
11.Consumo calórico diario	Emirat. Arabes	3723	Ruanda	1665	2,2	2321	Tailandia, Yemen
12.Cientificos/técnicos por 000	Japón	317	Togo	0,3	1056,7	44,4	Nueva Zelandia, Egipto
13.Partos con personal de salud	Japón etc	100%	Somalia	2%	50,0	51	Senegal, Colombia
14.Bebés con bajo peso al nacer	España	6%	Laos	25%	39,0	15	Zimbabwe, Nicaragua
15.Mortalidad infantil (000 nac viv)	Japón	5	Angola	172	34,0	71	Surafrica, Zimbabwe
16.Mortalidad < 5 años (000 nac viv)	Suecia	7	Afganistán	300	42,9	108	Honduras, Argelia
17.Niños de un año inmunizados	Bulgaria	99%	Bangladesh	18%	5,5	69	Brasil, Australia
18.Niños < 5 años bajos de peso	?	?	Nepal	70	..	?	
19.Mortalidad materna (100.000 viv)	Noruega	2	Bután	1710	855,0	250	Madagascar, Botswana
20.Miles de personas por médico	Italia	0.2	Etiopía	77.4	387,0	4,0	Yemen, Myanmar
21.Miles de personas/enfermera/o	Francia etc.	0.1	Bangladesh	9.0	90,0	1,6	China, Irak
22.Gastos salud pública (%PNB)	Suecia	8,0%	Niger	0,2%	40,0	4,2	Czechoslovakia, Arabia Saudí
23.Matricula escolar primaria (N)	Japón etc	100%	Somalia	19%	5,26	89	Bolivia, Jordania
24.Matricula escolar primaria (M)	Japón etc	100%	Somalia	10%	10,0	82	Argelia, Iraq
25.Matricula escolar secundaria (N)	Holanda etc	100%	Malawi	5%	20,0	51	China, Arabia Saudí
26.Matricula escolar secundaria (M)	Holanda etc	100%	Chad	2%	50,0	40	Irán, Brasil
27.Matricula escolar terciaria (N)	Estados Unidos	53,5%	Mozambique	0,3%	183,0	15,1	Polonia, Arabia Saudí
28.Matricula escolar terciaria (M)	Estados Unidos	63,7%	Mozambique	0,1%	637,0	12,7%	México, Siria
29.Radios por 000 habit.	Estados Unidos	2119	Bután	15	141,3	269	Bulgaria, Brasil
30.Televisores por 000 habitantes	Estados Unidos	811	Mali	0,4	2027,0	134	Holanda, Venezuela
31.Gastos educación pública (% PNB)	Arabia Saudí	10,6%	Zaire	0,2%	50,3	3,0	Liberia, Japón
32.Fuerza laboral en la agricultura	Reino Unido	3,0	Bután	95,0	31,7	47,9	Grecia, Tanzania
33.Fuerza laboral en la industria	Alemania este	50,0	Mali	3,0	25,0	16,4	Holanda, Honduras
34.Tasa de crecimiento de población	Alemania	-0,1%	Emiratos Arabes	10,5	Inf	1,8	Chile, China
35.Prod manuf. per cap	Alemania	$3469	Tanzania	$6	578,2	8750	Argentina, Grecia
36.Consumo energía per cáp	Canadá	9683kg	Chad	16kg	537,9	1269	Portugal, México
37.Productos primarios en export.	Japón	2%	Uganda	100%	50,0	25	España, Estados Unidos

JUAN DELVAL

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO. LA CONSTRUCCION COGNITIVA DE LA VISION GLOBAL

relaciones con otros, tomadas desde un punto de vista estrictamente psicológico. Eso no puede considerarse como social en sentido estricto, pero por lo general los psicólogos no se han ocupado mucho de aclarar qué es lo que estaban estudiando. Damon (1977) señala que buena parte de los estudios sobre conocimiento social se han centrado sobre el estudio de las personas, de la construcción de la noción de persona y él señala que prefiere ocuparse de relaciones como la de autoridad o amistad. Shantz (1982) ha realizado un clasificación de los dominios de la experiencia y del conocimiento social y establece una jerarquía de relaciones que van desde (l) el yo y las otras personas, (2) las relaciones sociales diádicas, (3) las relaciones de grupo social, hasta (4) los sistemas sociales más amplios. Naturalmente esa es una clasificación hecha desde el punto de vista del observador, y no del sujeto. La establece como si hubiera una continuidad y sólo aumentara el número de actores, y no se da cuenta de que entre (3) y (4) hay un transito de lo psicológico a lo social. El no tener presente esta distinción creo que oscurece mucho el estudio de la construcción del conocimiento propiamente social y explica también el escaso interés que se le ha prestado, aunque hay que señalar que existen valiosos trabajos de Jahoda (1984), Furth (1988, Furth, Baur y Smith, 1976), Berti y Bombi (1981), Connell (1971), y otros. (Puede verse una revisión de algunos de estos trabajos en Delval, 1989)

En todo caso parece que habría un ámbito de conocimiento propiamente social que sería el del conocimiento acerca de la sociedad, acerca de los temas que son objeto de la sociología, como pueden ser las instituciones, el poder, la economía, las clases sociales, las profesiones, los grupos, los papeles sociales, los valores sociales, la afiliación, etc. Estos temas se diferencian bastante, aunque no exista un corte brusco, con respecto a lo que los psicólogos denominan «conocimiento social», lo que llaman «social cognition» los autores anglosajones. Este es un conocimiento psicológico, y el sujeto, en su desarrollo se va convirtiendo en un psicólogo ingenuo, como decía Heider, o un psicólogo intuitivo como señala Susan Carey (1985, p. 200). Se trata de un conocimiento social desde el punto de vista del observador, porque hay implicada más de una persona, pero psicológico desde el punto de vista del sujeto, pues lo que está haciendo es conocer las conductas de otro. ¿En qué momento se pasa de ese conocimiento psicológico a tener un conocimiento social en sentido sociológico, es decir, un conocimiento acerca de las relaciones estrictamente sociales, que son relaciones institucionalizadas, es decir relaciones con papeles intercambiables? Posiblemente no exista un momento único, sino que se vaya estableciendo lentamente, pero esto trataremos de estudiarlo en un apartado posterior.

Hecha esta distinción vamos a tratar de bosquejar como se construye el conocimiento social.

La construcción del conocimiento social

Para comenzar hay que tener presente que el niño aprende de la regularidad, es decir del despliegue de acontecimientos que tienen elementos en común o que se repiten de una forma semejante, de los que el niño va extrayendo invariantes. A partir de los mecanismos reflejos con los que viene dotado al mundo empieza a interactuar con su entorno y a explorarlo. Empieza a formar nuevas conductas, que se denominan **esquemas**, es decir, sucesiones de acciones que tienen una organización y que pueden ejecutarse en situaciones que presentan alguna semejanza. Por ejemplo, el niño aprende a coger diversos objetos y va diferenciando sus esquemas de prensión. Interacciona también de forma regular con su madre durante las sesiones de alimentación, baño, cambio de pañales, etc. Así empieza pronto a **reconocer situaciones** y a responder de una determinada manera dentro de esas situaciones, así como a establecer ciertas **anticipaciones** sobre lo que va a suceder. Va adquiriendo de este modo una capacidad de atención hacia la conducta de otras personas, en particular de la persona que le cuida, generalmente la madre, y de interacción con ella. Lentamente va formando nuevos esquemas que constituyen **reglas** acerca de lo que hay que hacer en las distintas situaciones. Esas reglas fijan entonces la conducta con respecto a los otros y con respecto a uno mismo, son pautas de acción. Naturalmente al comienzo el niño no las considera como reglas, no tiene ninguna conciencia de la regularidad de sus acciones ni de que sean reglas, sino que se trata tan

solo de acciones que se ponen en marcha cuando aparecen los elementos desencadenantes, los estímulos adecuados. Así pues, esa conducta respecto a los otros y respecto a uno mismo empieza desde muy pronto a estar regulada. Lo que origina la conducta son los afectos, los desequilibrios que se producen, que tienen una base biológica pero que se ven modulados por lo social.

Las reglas incluyen pronto **expectativas** hacia la conducta de los otros, que son también anticipaciones de lo que debería suceder[2], de manera que cuando las cosas no suceden como se anticipaba surge un problema cognitivo para el sujeto. Por ejemplo, el niño establece en poco tiempo la expectativa de que cuando llora la madre o algún adulto van a venir a atenderle. Cuando ve a su padre espera que le coja o le haga juegos y pronto va esperando de las diversas personas que realicen algún tipo de acciones. Las primeras expectativas tienen al propio sujeto como centro, están dirigidas hacia él. Espera que le cojan, que jueguen, que le bañen, que le den de comer. Más tarde empezará a tener expectativas que no están referidas a él: mamá lee por las tardes, habla por teléfono, papá se va después de comer, el hermano juega con otros amigos, etc. Luego aparecen otras reglas y expectativas de carácter más general: el autobús va por la calle, el lechero viene por las mañanas, las luces de la calle se encienden al anochecer, etc.

Hay un tipo de normas o reglas que establecen lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer respecto a los otros. Probablemente esas normas están inicialmente basadas en la presión adulta porque son los adultos los que determinan qué es lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer. Las primeras reglas o normas lo son porque lo dice otro y el no atenerse a esa norma es algo que está mal y que puede ser sancionado, que tiene como consecuencia una regañina o incluso otras cosas peores: no se puede tirar la comida al suelo, no se puede tocar el televisor, no se pueden romper los papeles de papá. El niño toma esas reglas iniciales como referentes a una situación, pero pronto las reglas se generalizan, se repiten una y otra vez y el niño puede generalizar a partir de reglas concretas para establecer otras de mayor alcance. La regla de no tirar la comida no es sólo una regla para ese día y esa comida sino que se convierte en una regla general, que puede vincularse con reglas referentes a no tirar las cosas al suelo. La regla referente a no tocar determinados objetos se convierte en la regla de no tocar los objetos de los mayores o los objetos del hermano; así se van estableciendo reglas de una generalidad creciente.

En las reglas hay que distinguir entonces las **reglas morales,** que son reglas de carácter muy general que regulan muchos aspectos esenciales de la vida social y que tienen que ver con la justicia, el daño a los otros, etc., y reglas que están ligadas a las **convenciones sociales,** a las costumbres, a los usos sociales, que pronto se descubre que son reglas de carácter menos básico, más específico, de ámbito de aplicación más limitado, y cuya no observación tiene menos consecuencias.

El niño va a seguir adquiriendo reglas durante muchos años, y quizá durante toda la vida se sigan adquiriendo nuevas reglas sobre cómo hay que comportarse socialmente. También las reglas morales se perfilan y se matizan con el paso de los años, estableciéndose sobre todo las circunstancias de aplicación y la manera de resolver situaciones conflictivas en que varias reglas compiten entre sí

Probablemente se forman de igual modo reglas sobre el mundo físico que nos permiten construir modelos acerca de cómo funciona la realidad física. El paralelismo entre como construímos la representación del mundo físico y la representación del mundo social es muy grande, aunque posiblemente existan también algunas diferencias. Lo que sucede es que las normas sociales tienen unas características distintas que las normas o reglas referentes a la naturaleza pero no vamos a entrar ahora en esta distinción.

Las reglas sociales acerca de la conducta de los otros y de la propia conducta van a permitir formar los **papeles sociales.** Los papeles sociales son expectativas sobre la conducta de otro

[2] La diferencia está en que en la expectativa el sujeto tiene un papel más activo. En la anticipación simplemente se limita a estar preparado para lo que va a suceder, por ejemplo abre la boca cuando se aproxima la cuchara con comida. En la expectativa espera que algo suceda e incluso busca provocarlo. En todo caso en ambas hay una repetición de lo que ya sucedió .

determinado, o se originan en ella: la conducta de la madre, del hermano o la cuidadora. Pero luego se generalizan y se descubre que los hermanos se comportan de una determinada manera y que entonces hay un papel de hermano. Lo que los psicólogos cognitivos han llamado los **guiones** son, en parte, la descripción de los rasgos fundamentales de esos papeles. En la famosa situación del restaurante se ejecutan diversos papeles sociales. Estos están entonces formados por reglas y el niño va descubriendo que hay personas que se comportan de una determinada manera en situaciones variadas. Son reglas referentes a la conducta propia no de una persona determinada sino de un tipo de personas. Cuando se va al médico hay unos aspectos que se repiten, los amigos de papá tienen unas conductas parecidas y la profesora de la guardería desempeña también un papel determinado.

Cuando los papeles sociales aparecen claramente como tales suponen ya una conciencia de algo que es social en sentido sociológico, de algo que tiene características de una institución. El conocimiento social está en una parte importante constituido por los papeles sociales y uno aprende a adquirir no sólo su propio papel sino el papel de los otros. G.H. Mead (1934, p. 182) ha señalado que el individuo tiene que hacer de muchos otros cuando está esperando que otros realicen un papel, porque tiene expectativas acerca de ese otro, y se construye así lo que llama «el otro generalizado». El niño aprende a ser hermano, hijo, alumno, amigo, nieto, primo, estudiante de Preescolar, de E.G.B., de Bachillerato, jugador del equipo de balónmano, etc., etc., y comienza ese aprendizaje desde que nace. Pero no basta conocer los propios papeles que uno puede desempeñar, sino que hay que entender también los de los otros, si queremos entender lo que pasa en la sociedad. El niño ejercita esos papeles propios y ajenos en el juego simbólico en el cual la ejecución de los papeles ocupa un lugar muy importante. Posiblemente el conocimiento propiamente social sólo empieza cuando toma conciencia de ello, cuando se da cuenta de la existencia de los papeles, y de su propio papel y lo opone a los otros.

Esa toma de conciencia no se produce en un instante determinado, sino que se va gestando lenta y progresivamente, pero hasta el momento en que no hay una toma de conciencia de que está institucionalizado en la sociedad podríamos decir que no comienza el conocimiento propiamente social. El niño pequeño, como les pasaba a los autores anteriores a Comte, no ha descubierto todavía la peculiaridad de lo social. Cuando se descubre lo específico que hay en lo social es cuando se empieza a construir el conocimiento social en el sentido estricto.

El conocimiento de la sociedad es un conocimiento esencialmente normativo, casi todo lo que sabemos de la sociedad está codificado a través de reglas, aunque hay algunos elementos que escapan a las reglas. Pero tanto el aspecto de los papeles sociales, como el funcionamiento de las instituciones puede ser descrito mediante reglas. Esto podría ponerse en relación con la idea de Durkheim de que la sociedad ejerce una presión sobre los individuos (la «contrainte») y lo social se impone, y también podría conectarse con la idea de Berger (1963), y de muchos otros, de que la violencia es un elemento constitutivo esencial de la sociedad.

Ligados a esa presión social, y ligados también a los afectos que constituyen la motivación para la acción, aparecen los **valores sociales** que reflejan lo que dentro de esa sociedad es deseable, digno de imitación y de elogio. Socialmente se aprecian, o se valoran, conductas, objetos, o incluso situaciones. Ir vestido de una determinada manera, comportarse de una cierta forma en las reuniones, ser buen jugador de poker o ser persona piadosa, bailar de una cierta forma o saber contar chistes, son cualidades, que se traducen en conductas, que son valoradas socialmente en determinados grupos o sociedades. Los valores expresan los desiderata de esa sociedad y se trata por tanto de conductas que son reforzadas a través de la aprobación social. Los valores dan un peso positivo a la acción, a los objetos o las situaciones. Cómo se realicen esas conductas es algo que se expresa quizá a través de reglas o normas. La aprobación de los demás, que se manifiesta de formas también regladas, es lo que mantiene las conductas que se consideran valiosas.

Pero el sujeto no sólo adquiere normas y valores sino que los organiza para comprender la realidad social. Adquirir los papeles sociales no basta tampoco para formar una representación de la sociedad. Es necesario organizar todos esos elementos, ponerlos en su sitio, comparar unos

conocimientos con otros, contraponerlos, etc., en una palabra, poner orden en un caos relativo. Para hacer eso el niño ha necesitado ir desarrollando sus instrumentos intelectuales, lo que le va a permitir manejar más información, y sistematizarla. Empieza a entender as í y a construir **representaciones** de parcelas de la realidad social, como puede ser la actividad en la escuela, que es una institución, la actividad económica que se realiza en la tienda, los comportamientos dentro de la familia, algunas parcelas de la vida política, el funcionamiento de algunos servicios públicos, la ordenación de la sociedad, etc. Las representaciones incluyen conceptos que forman una red de relaciones.

Lo interesante es que este nuevo conocimiento, que se realiza a partir de aspectos visibles y que es necesario rellenar mediante inferencias y deducciones, permite reorganizar las reglas que ya existían anteriormente, dándoles un nuevo sentido. Valores, papeles sociales y reglas van cobrando un nuevo significado organizados y vivificados por las representaciones.

Este conocimiento de lo más propiamente social, que sería ya la construcción por parte del individuo de aspectos que constituyen claramente el objeto de la sociología, se va profundizando más y más y sufre sucesivas reorganizaciones. Así se van construyendo los **principios generales de la organización social** que pueden considerarse como organizadores de la concepción de la sociedad y que probablemente no aparecen de una forma explícita para la mayor parte de los sujetos, pero esos principios, políticos, económicos, morales o referentes al conocimiento, desempeñan un papel importante en la comprensión de los sujetos y en su conducta social.

Todo el proceso de formación del conocimiento social puede entenderse como un **proceso de diferenciación** a partir de unidades muy globales. Esa diferenciación permite ir conectando los distintos elementos e ir enriqueciéndolos. Al principio el conocimiento es puramente psicológico, es decir, es simplemente el conocimiento de otro. También lo que existen son reglas acerca de cómo hay que comportarse o de cómo se deben y se van a comportar los demás. Con el tiempo los papeles se diferencian y empieza a aparecer la diferenciación entre la persona y el papel social que desempeña, se pasa de un conocimiento personal a un conocimiento transpersonal.

Los tipos de relaciones sociales aumentan. Inicialmente había relaciones de autoridad que el niño experimenta desde muy pronto- de dependencia, de amistad, que son relaciones entre personas en tanto que personas, pero pronto empiezan a aparecer otro tipo de relaciones, como son las relaciones de dependencia política o las relaciones económicas, que no son relaciones entre personas en tanto que tales, sino respecto a su papel social. La relación con el tendero es una relación que no se establece en tanto que el tendero es una persona sino en tanto que desempeña una función, es una relación a través del objeto que nos suministra. El niño inicialmente no lo entiende así y por eso no entiende la actividad que el tendero realiza, de la misma manera que tampoco entiende las normas jurídicas u. otras actividades sociales, no entiende el trabajo y la necesidad de ganarse la vida. Las personas, suponen los niños, hacen los trabajos porque les gusta, el conductor del autobús debe encontrar alguna satisfacción en realizar esa actividad porque el niño no entiende que la realiza para obtener dinero, porque tampoco entiende la necesidad del dinero ni su función. Las personas realizan las funciones porque está dentro del orden natural que las realicen y parece que implícitamente supone que los sujetos encuentran un placer en la realización de esas funciones. Probablemente piensen también que la tarea la pueden cambiar y no entienden la división del trabajo.

El niño va estableciendo diversos tipos de relaciones con determinadas personas. Hemos mencionado las relaciones de autoridad, las relaciones de dependencia, las relaciones de amistad. Esas relaciones son categorías de conductas que están reguladas. En las relaciones de amistad uno se comporta de una determinada manera, que es distinta de las relaciones de autoridad o de sumisión. El niño aprende las reglas que se establecen dentro de ese tipo de relaciones y más tarde empieza a tomar conciencia de ellas y puede decir cosas tales como «eso no se le hace a un amigo», «no esperaba eso de ti», mientras que a un adulto al que no se le ha obedecido se le proporcionan disculpas para explicar porqué no se ha hecho así. Así pues, las relaciones sociales son tipos regulados de intercambios entre los individuos, que por tanto son susceptibles de presentarse de una forma más pura o de una forma más mezclada.

Las nociones económicas

Tras esta demasiado larga exposición, quisiera poner dos ejemplos de construcción del conocimiento social, tomándolos de un campo muy vasto de fenómenos. Me voy a referir en primer lugar a las nociones económicas y en particular a la noción de ganancia.

El niño está desde muy pronto en contacto con la realidad económica y se interesa mucho por ella. Hemos realizado algunos estudios, que se unen a los de Strauss (1952), Jahoda (1984), Berti y Bombi (1981), Furham (Furham y Lewis, 1986), y otros sobre cómo entiende el niño el proceso de intercambio económico que se realiza en una tienda, la realidad económica más próxima al niño. En uno de estos estudios entrevistamos, mediante el método clínico, a unos 200 niños de 6 a 14 años (Delval, 1987; Delval y Echeita, en prensa). A través de las entrevistas vemos algunas de las dificultades que encuentra el niño para construir la representación del mundo social. En ese proceso hay un aspecto directamente observable, y fácilmente perceptible para el niño, y un aspecto oculto que es necesario inferir a partir de algunos datos, tratando de llenar las lagunas de lo observable.

Los aspectos más visibles son que el comprador, que puede ser el propio niño, se dirige a la tienda para procurarse una mercancía provisto de dinero, entrega el dinero, en algunos casos recibe una devolución, el «cambio» o la «vuelta», obtiene el objeto deseado y el tendero guarda el dinero en algún sitio, frecuentemente en una caja registradora. Aquí termina el aspecto visible del proceso. A esto se añaden, en algunos casos, otras informaciones. Por ejemplo, ante la solicitud del comprador el tendero puede decir que no dispone del producto que se solicita, que lo tendrá dentro de algunos días o que está al llegar. También el niño puede observar en algunos comercios que un camión descarga productos para surtir a la tienda, como pueden ser pan, botellas de refrescos, etc. Con estos elementos observables como datos iniciales (aunque probablemente no únicos) el niño tiene que reconstruir todo el proceso económico. Además, puede escuchar a los padres comentar lo «caro» o lo «barato» que es un objeto, o producir expresiones como «no tengo dinero para comprarlo», «en la otra tienda cuesta más barato», etc.

Los niños encuentran diversas dificultades para entender la fijación de los precios, la reposición de mercancías, o el uso que el tendero hace del dinero que recibe. Pero sobre todo le resulta particularmente difícil entender la idea de ganancia, como diferencia entre el precio de compra y el precio de venta de la mercancía. Esta idea parece extremadamente elemental, y para nosotros, los adultos que vivimos en una sociedad capitalista, es una noción absolutamente familiar y cotidiana. Al mismo tiempo es una especie de piedra angular de la comprensión de todo el orden social pues una gran parte de las actividades que realizamos las hacemos porque vamos a obtener un beneficio o una ganancia con ellas.

Pues bien, para los niños darse cuenta de que tiene que haber una diferencia necesaria entre el precio de compra y el precio de venta es algo que resulta sorprendentemente complicado de entender. Las líneas generales del pensamiento de los niños, hasta los 10 u 11 años, puede resumirse de la siguiente manera. **El tendero compra las mercancías en una fábrica (o en otra tienda), y paga por ellas un precio; luego las vende por lo mismo o por menos de lo que le han costado. Con el dinero que obtiene de esa venta vive él y su familia, paga a sus empleados y repone la mercancía.**

Desde el punto de vista del adulto esa explicación es totalmente contradictoria, pero para los niños no parece serlo, pues de una manera más o menos completa, más o menos detallada, adornada con unos u otros detalles, todos la ofrecen igual. Esto debe querer decir que es la más coherente que pueden construir con los elementos intelectuales de que disponen, y que así ven la realidad económica que les rodea.

Si bien se mira el fenómeno no deja de ser curioso porque, a pesar de que los niños están inmersos en una sociedad centrada sobre la ganancia, no consiguen entenderla, e incluso la consideran rechazable, si se les sugiere su posibilidad. Esto es un problema que debe darnos que pensar, y que debe servir para que desechemos posiciones ambientalistas de tipo rudimentario. Si el niño aprendiera a comprender la realidad social simplemente por la presión del ambiente, si sus ideas

no tuvieran un fuerte componente de construcción propia, entenderían ideas como la de ganancia mucho antes, y no tendría que haber diferencias notables entre niños de 6 o de 11 años.

Por ejemplo, la idea de que vendiendo mucho, aunque sea por debajo del precio de coste, se gana dinero y es conveniente hacerlo, tiene una persistencia verdaderamente sorprendente que es necesario estudiar y analizar. Es verdaderamente fascinante ver las dificultades para entender la situación, que son producto de la limitación cognitiva, de no poder ver el fenómeno en su conjunto. Vamos a ver las respuestas de un niño:

> OSCAR (8;11) «-¿Lo vende por lo mismo que le ha costado, por más o por menos? Por menos. lo puede poner por más pero le compensa más por menos! porque si la fábrica pone 25 v lo vende por 50 vende menos, pero si lo vende por 20 venderá más. Si lo vendo por 20 y me ha costado 25, ¿gano algo? No bueno sí . Bueno perderás dinero. pero te compran más. No ahorras más dinero.»

Este tipo de respuestas son muy persistentes y sistemáticas, e incluso se muestran en niños que, aparentemente han empezado a entender la ganancia, pero apenas les planteamos una situación más compleja, vuelven a señalar que el tendero puede comprar a un precio y vender más barato, y aún así gana. Le preguntamos a Guiomar por las rebajas:

> GUIOMAR (10;3) «-¿Sabes lo que son las rebajas? Si, un precio te vale a 100 pts normal. si está rebajado es que te vale menos. Por ejemplo. este bolígrafo si vale 25 se dice que está rebajado cuando vale menos. 22 pts. por ejemplo. -¿Tú crees que ganan dinero los señores de las rebajas? Es que las rebajas lo hacen para que la gente vaya a comprar más. entonces también ganan según la gente que vaya a comprar. Si tú compras 10 bolis y si sólo te compran 1 sales perdiendo tú. A lo mejor en las rebajas pagan menos dinero de lo que vale pero como va más gente también ganas. -Va mucha más gente, pero ¿él [tendero] sigue ganando dinero con cada cosa que vende? Claro. porque va mucha gente. Si vale 20 una cosa y está rebajada a 15 por ejemplo. aunque esté rebajado. pierde 5 pts. pero como va mucha gente sale ganando. -¿O sea que pierde dinero? No porque como lo que vale es más de lo que pierde porque va mucha gente ... -O sea que a mí me lo venden a 20, yo pongo rebajas y lo bajo a 15 pts. Pierdo 5 pts, pero como viene mucha gente a comprar ... ¿es eso lo que dices? Claro.

Las dificultades que encuentran los chicos agrupar en dos categorías, las de tipo cognitivo y las de tipo socio-moral, siempre teniendo en cuenta que operan conjuntamente.

1) Las **dificultades de tipo cognitivo** son en esencia dificultades para manejar una gran cantidad de información. El sujeto no es capaz de controlar todos los aspectos del problema y se circunscribe sólo a uno de ellos. Pero a esta **centración sobre un aspecto** se unen los **problemas con los cómputos** y, por ejemplo, no consiguen disociar el precio por unidad y el precio al por mayor y señalan que el tendero paga más porque compra muchos objetos, sin darse cuenta de que puede perfectamente pagar menos por cada uno de ellos.

2) Dificultades **de tipo socio-moral.** Además de los problemas con el manejo de la información, el niño parece partir de unos presupuestos que le dificultan la comprensión del proceso económico. Se trata de creencias de tipo socio-moral, de presupuestos ideológicos, muy arraigados, pero que probablemente también resulten más sencillos desde el punto de vista cognitivo. Por ejemplo se da una identificación **de lo económico y lo moral.** El niño ve al vendedor como un amigo que nos está haciendo un favor, que nos está ayudando, dándonos algo que necesitamos, y por lo tanto no puede cobrar más de lo que le ha costado a él porque eso no estaría bien. Pero esto se apoya además en otra creencia, la de que las mercancías tienen un **precio fijo,** que es el precio justo y el precio es

una propiedad de las cosas como lo es el color, el peso o el tamaño. Es una especie de realismo del precio semejante al realismo nominal que Piaget describió.

Lo curioso es observar que esta idea de que existe un precio justo fue ampliamente desarrollada por los filósofos escolásticos, y numerosos tratadistas del renacimiento (ver Delval y Echeita, en prensa).

Todos los factores anteriores operan conjuntamente y todos son responsables de la dificultad que tiene el niño para entender la ganancia. La idea de un precio justo, por ejemplo, puede también relacionarse con los factores cognitivos, pues es más fácil entender el precio como fijo que ver este como resultado de un equilibrio entre la oferta y la demanda.

Las ideas sobre el orden social

Hace algún tiempo hemos iniciado un nuevo tema de investigación (junto con Ileana Enesco y otros) con el objetivo de tratar de entender cómo se representa el niño algunos aspectos del orden social y de la organización de la sociedad. La investigación está en desarrollo y por ello no les puedo ofrecer más que un panorama general de lo que nos preocupa.

No hay duda de que a través de su actividad social el niño construye una representación de cómo está organizada la sociedad y cómo funciona, pero esa representación no está formulada de modo explícito ni en niños ni en adultos. Esas ideas se manifiestan a través de la comprensión de las desigualdades sociales, las clases, la movilidad social, las profesiones, la evolución social, las formas de cambiar la sociedad, las relaciones entre el estatus, el poder económico y el poder político, etc. Naturalmente muchas de estas cuestiones no pueden plantearse directamente sino que hay que abordarlas de forma indirecta. No existen muchos trabajos sobre estos problemas aunque si hay algunas investigaciones sobre la comprensión de desigualdades sociales (Leahy, 1983), estratificación o posesiones (Furby, 1976).

Para tratar de descubrir las concepciones de niños y adolescentes les hemos preguntado por las diferencias entre ricos y pobres, los rasgos que caracterizan a cada uno, la extensión y distribución de ricos y pobres, y luego abordamos una serie de problemas acerca de como llega la gente a hacerse rica o pobre, por qué procedimientos o qué factores influyen, por qué hay ricos y pobres, de qué depende; qué tipo de medidas puede haber para disminuir las diferencias sociales. Finalmente preguntamos por las diferencias entre países ricos y países pobres. Hemos tenido que eliminar algunas cuestiones referentes a profesiones o preguntas sobre las relaciones entre el poder político, económico y el estatus, dada la extensión del tema y la larga duración de la entrevista. En todo caso consideramos el trabajo como un estudio preliminar y esas cuestiones que ahora dejamos de lado esperamos tratarlas en ulteriores estudios.

Después de un primer sondeo con niños de clase media, hemos entrevistado con el método clínico a chicos de clase baja y de clase alta en colegios e institutos (enseñanza secundaria) de edades comprendidas entre los 6 y los 17 años. Nuestra muestra es todavía muy pequeña, de unos 30 sujetos de cada clase social. Este pequeño número dificulta por ahora la posibilidad de comparaciones cuantitativas, pero creemos que ser í a de un gran interés llevarlas a cabo. Por eso es también por lo que nos hemos planteado ampliar la investigación a otros medios y hemos tenido la suerte de que un grupo de profesores e investigadores de la UNAM (coordinado por Frida Díaz-Barriga) haya empezado un estudio semejante en México. Creo que esto nos va a permitir comparar con un medio en el que existen aparentemente más desigualdades sociales, para ver como los niños las conceptualizan.

A medida que hemos ido avanzando en el trabajo el problema se ha ido revelando como más complejo de lo que parecía a primera vista por la cantidad de factores que intervienen y por las complicadas relaciones que esos factores mantienen entre sí.

En un análisis inicial estamos encontrando que hay un primer estadio, hasta los 910 años en que los niños tienen dificultades para formarse una idea realista del orden social. Podríamos hablar de que la representación está formada por **imágenes pintorescas y discontinuas.** La riqueza se

relaciona pronto con el dinero, pero también con rasgos extremos de ricos y pobres. Los niños hablan de contrastes extremos, de pobres pobrísimos y multimillonarios. No conciben fácilmente la movilidad social y, si esta se produce, se debe al azar y tiene lugar en un instante, sin que haya un proceso ligado al enriquecimiento. Se encuentra dinero, se recibe una herencia, te toca la lotería o encuentras un trabajo y ya eres rico definitivamente.

La concepción del niño está formada por viñetas aisladas y estáticas. Los pobres piden dinero, te toca la lotería, u obtienes dinero comprando en la tienda. Una de las soluciones para que no haya pobres es darles dinero, pero pequeñas cantidades bastan. Las acciones para cambiar la situación son siempre individuales y producto de la voluntad. Si un rico quiere ayudar a un pobre lo puede hacer. Algunos son pobres porque no quieren trabajar, porque son vagos o no tienen fuerza para hacerlo.

Como se ve, los pequeños hacen ya referencia al trabajo, pero desconocen cómo se obtiene dinero a través del trabajo, e incluso en que consiste éste. Por otra parte el trabajo sólo se valora en cantidad, si se trabaja mucho se gana mucho, con independencia de lo que se haga. Tampoco conocen el valor del dinero y las cantidades que son necesarias para vivir y dan explicaciones en las que parece que el dinero es inagotable, una vez que se tiene no se gasta. Tampoco hay una noción adecuada del tiempo y por ello e imposible concebir cambios sociales como resultado de un proceso. Comprender todas estas cuestiones, y otras parecidas, parece un prerrequisito para tener una idea adecuada del orden social.

Los sujetos que podemos clasificar en un segundo nivel, que se sitúa entre los 10 y los 13 años, presentan ya lo que podemos denominar una **concepción limitada del cambio.** Aparecen ideas más articuladas y las situaciones se matizan, no se ven sólo en blanco y negro con contrastes extremos.

Aparece la idea de un proceso de cambio, aunque todavía esquemático. Para hacerse rico puede ser un camino ir a un buen colegio, formarse bien, encontrar un trabajo y progresar en él. Pero iniciado el camino se desarrolla naturalmente y no parece que requiera intervenciones nuevas del sujeto. Por otra parte los factores sociales están ausentes casi por completo todavía, son sobre todo las cualidades personales del sujeto las que cuentan. El trabajo aparece ya cualificado, sólo en ciertos puestos se puede uno hacer rico.

En los sujetos de 10 anos todavía no hay justificaciones claras de por qué hay ricos y pobres, mientras que los de 12 hablan más de diferencias de capacidad, de oportunidades o de suerte. Puede haber injusticias y mala suerte, pero en general el sistema funciona bien.

Respecto a las soluciones los sujetos hablan ya de crear más trabajos, ofrecer oportunidades, etc., y empiezan a dudar de que dando dinero se pueda eliminar la pobreza. En caso de que lo propongan, se refieren a intervenciones generales: el gobierno dice que los ricos tienen dar dinero a los pobres.

En la tercera etapa, a partir de los 13 años, se puede hablar de la **concepción de un sistema complejo.** Hay muchos más factores que se tienen en cuenta y están más relacionados. Empiezan a aparecer referencias a factores propiamente sociales, cómo que los pobres no tienen las mismas oportunidades y salen con grandes desventajas, o que los ricos no dan facilidades para que los pobres mejoren. Los rasgos psicológicos cobran más importancia, sobre todo para el cambio. Se habla de diferencias de temperamento, de personalidad, de la ambición, y de las oportunidades, pero éstas no se dan solas sino que hay que cultivarlas y aprovecharlas. Los cambios sociales son más matizados, no se pasa de pobre a rico, o al revés, sino que son cambios de menor alcance, un pobre puede llegar a hacerse medio. El cambio es claramente el resultado de un proceso en el que el acto inicial no es lo más importante. Una herencia o la lotería sólo es el punto de partida, pero hay que sabe aprovecharlo.

Algunos sujetos defienden la desigualdad como un sistema para premiar el esfuerzo la inteligencia, las capacidades, pero no se desea que haya pobres y sería preferible que sólo hubiera ricos y medios.

Las soluciones son mucho más matizadas también. Se rechaza casi unánimemente que dar dinero sirva para algo. Es preciso crear empleos, fábricas, industrias, ayudar a los necesitados, darles formación, mejorar el sistema de desempleo. Las desigualdades económicas se deben al sistema pero es difícil concebir otro. El sistema no se ve como malo, pero hay que hacerlo funcionar mejor. Hay

alusiones a los regímenes comunistas, que algunos citan con interés, pero la mayoría ven sus limitaciones (las entrevistas se realizaron inmediatamente antes de la quiebra de los sistemas del este).

A lo largo de sus respuestas vemos al adolescente como un filósofo social, que reflexiona sobre su entorno y trata de buscar soluciones, Combinando principios de justicia y equidad. Se ha recorrido un largo camino desde las explicaciones que daban los niños de 6 años.

El conocimiento de la sociedad

La representación del mundo social, como la propia vida social, dista mucho de ser algo armónico y coherente. Los conflictos son muy frecuentes, pero el sujeto tarda en darse cuenta de ellos. Muchas veces las normas son contradictorias, o las consecuencias de una norma van contra un principio moral que se tiene como valioso. Y también hay contradicciones en las explicaciones. El niño es capaz de elaborar una explicación de un aspecto de la realidad social, pero luego esa explicación entra en contradicción con la de otros aspectos relacionados. También sucede que muchas veces las contradicciones no son tales para el sujeto pues no es consciente de ellas y sólo las percibe un observador externo. Hay, sin embargo, un período en el que las contradicciones afloran y se hacen explícitas. Es en la etapa de las operaciones formales cuando, por una parte, el adolescente entra en el mundo de los adultos y tiene que adaptarse a él y, por otra, el desarrollo de sus instrumentos intelectuales le permite reflexionar sobre su propio pensamiento y organizar en sistemas unitarios sus concepciones.

Así, poco a poco, el sujeto en desarrollo va organizando los elementos dispersos, la información fragmentaria, en totalidades cada vez más coherentes, y el ideal sería que la representación del mundo social constituyera una unidad no contradictoria. De hecho no parece que llegue a ser así ni en los niños, ni en los adultos. Para formar esa unidad es necesario disponer de instrumentos intelectuales adecuados, que a su vez se benefician de la formación de esas nociones. Esto explica por qué el niño no es capaz de integrar una misma información de la misma manera en distintos momentos de su desarrollo, lo que se traduce en que sus ideas van cambiando. En el adulto mientras se van superando algunas de esas dificultades es presumible que aparezcan otras, y creencias, actitudes, prejuicios y sesgos ideológicos, además de la compleja y contradictoria naturaleza del problema, dificultan que la comprensión del orden social sea un todo armonioso.

Puede admitirse que, como hemos venido señalando, el niño no recibe una representación del mundo social en que vive construída por los adultos, sino que tiene que construirla él mismo con elementos dispersos y realizando un trabajo propio. Esa construcción la realiza aplicando sus recursos mentales, incluyendo los procedimientos para resolver problemas de que dispone, a los contenidos sociales. El hecho de que él mismo no tenga una acción social sobre el mundo, como la de los adultos, supone evidentemente una limitación, que ha sido señalada por Connell (1971).

Naturalmente el conocimiento que el sujeto forma es diferenciado y se refiere a cada campo de la realidad. Las ideas económicas son distintas de las políticas y de las referentes a la guerra y la paz, y por supuesto de las ideas sobre los colores o la resistencia de los objetos. Sobre cada terreno el sujeto construye esquemas y elabora modelos de la realidad. Esos modelos son sin duda diferentes y tratan de «modelar» un campo, pero los instrumentos y los procedimientos mediante los que se construyen son probablemente comunes a todos los campos e incluso a todo el conocimiento.
Sin embargo el conocimiento no está igualmente avanzado en todos los campos, pero esto no se debe a que haya capacidades distintas para conocerlos, sino a la desigual dificultad de los campos y al diferente grado de experiencia que el sujeto tiene en cada campo. Así muchos aspectos de la idea de nación se comprenden pronto, mientras que el niño forma lentamente sus nociones económicas y tarda bastante en entender ideas simples como la de ganancia, en tanto que muchas nociones políticas

son muy tardías. Pero resulta muy difícil comparar la dificultad de esos campos pues al hablar de la nación nos estamos refiriendo a problemas que sólo requieren una lógica de clases para organizar unos conocimientos, mientras que entender los conflictos sociales y ver la posibilidad de encontrarles soluciones políticas y jurídicas supone comprender el funcionamiento de sistemas complejos y ser capaz de considerar la existencia de puntos de vista colectivos contrapuestos. De todas formas, en el estado de desarrollo actual de la psicología, es prácticamente imposible comparar a priori la dificultad de distintos conocimientos para un sujeto.

El proceso por el cual se va construyendo la representación del mundo social dista mucho de ser lineal y simple. La idea, avanzada por algunos, de que el conocimiento social del niño va progresando en círculos concéntricos desde lo que está más próximo a lo que se encuentra más alejado no es más que una primera aproximación que, examinada con detenimiento resulta muy incorrecta, aunque ha tendido a aplicarse en los programa escolares de enseñanza de las ciencias sociales. Por el contrario hay que admitir que el sujeto conoce simultáneamente cosas próximas y alejadas, concretas y abstractas, y que el conocimiento inmediato y directo es reorganizado y cobra un nuevo sentido gracias a elementos más generales y abstractos, o a descripciones de cosas alejadas, y con todo ello el niño va formando sus propias nociones.

Para formar su representación del mundo social el niño necesita conocer una serie de hechos, obtener un conocimiento fáctico acerca de los líderes políticos, los impuestos, los tribunales de justicia, los continentes, o el gobierno municipal. Pero esos hechos necesitan organizarse y tienen que cobrar un sentido. No basta con recordar nombres sino que es preciso organizarlos en sistemas. Ambas cosas son necesarias y no pueden existir la una sin la otra. Si parece, sin embargo, que el niño pueda aprender hechos aislados, y esto es muchas veces lo que se practica en la escuela

La representación del mundo social está constituída por elementos de distinta naturaleza. Por un lado el niño adquiere una serie de **normas**, que estipulan lo que debe hacerse y lo que no debe hacerse, y junto con ello **valores** sobre lo que es bueno desde el punto de vista social y lo que no lo es. Por otro lado se adquieren lo que podríamos denominar **nociones**, que incluyen la comprensión de procesos sociales, del funcionamiento de instituciones, etc. Una diferencia está en que las normas se adquieren pronto y dan lugar a explicaciones muy esquemáticas o tautológicas cuando se pide su justificación. Por ejemplo, los niños afirman que hay que ir a la escuela porque se debe, que a la tienda hay que llevar dinero porque si no no te lo dan (lo que quieres comprar), aunque no entiendan la función del dinero, que una niña no se puede casar con su papá o que las niñas no juegan al fútbol. Las explicaciones de estas normas sólo aparecen muy tardíamente para justificar algo que se aprendió mucho tiempo antes. Por el contrario, las nociones dan lugar a explicaciones mucho más elaboradas que varían considerablemente con la edad. Las explicaciones sobre la determinación del precio de las mercancías, sobre las distintas profesiones o sobre el respeto a las leyes cambian mucho a lo largo del desarrollo. Se va produciendo, sin embargo, una coordinación entre normas y nociones tratando, en un esfuerzo de racionalidad, de insertar las normas dentro de las nociones y sirviendo éstas para justificar aquéllas, aunque en algunos casos se produzcan conflictos.

El niño pasa de concebir sólo elementos aislados y relaciones directas a entender los fenómenos sociales como algo mediato, con relaciones indirectas y más complejas. Este paso de la comprensión de lo inmediato a lo mediato es muy característico del progreso en la comprensión del mundo social. El niño pequeño generaliza a partir de un único elemento que puede ser irrelevante. Pueden, por ejemplo, describir a los habitantes de un país diciendo que son muy gordos porque han conocido a una persona que lo era. O como la niña que cita Furth (1980, p. 38) de 5;11 años, justificar la importancia del tendero diciendo que tiene que ver si al cerrar la tienda se queda alguien dentro. Las relaciones son directas, el policía obtiene dinero del ladrón, el cobrador es el dueño del autobús y vive de lo que le pagan los viajeros, la ley la hace el policía que al mismo tiempo se encarga de su cumplimiento.

Así, en la evolución de las nociones parece que pueden distinguirse, al menos en muchos casos, tres niveles. En un primer nivel los elementos sociales aparecen aislados y tienen rasgos perceptivos

muy evidentes. En un segundo nivel se empieza a construir sistemas que organizan conjuntos de hechos, pero permanecen limitados a un terreno determinado y pueden coexistir sistemas independientes que no se consiguen relacionar. Finalmente, en un tercer nivel, la sociedad se concibe como sistemas múltiples que están en interacción y lo que sucede en uno de ellos tiene repercusiones sobre los demás. En la mayor parte de los estudios que se han realizado no se distinguen claramente los tres estadios porque son pocas las investigaciones que han estudiado un campo determinado a lo largo de los distintos períodos del desarrollo. Muchos trabajos terminan hacia los 11 años mientras que otros sólo empiezan a esa edad y para observar el paso de unos estadios a otros es necesario examinar niños desde los 4 6 5 años hasta los 15 ó16 por lo menos.

Una de las características más llamativas de la representación infantil del mundo social es que éste se concibe como algo estático en donde el cambio ocupa un lugar muy reducido. La evolución social, el cambio histórico se entiende con grandes dificultades y sólo muy tardíamente (como ha estudiado Mario Carretero). El niño está muy centrado sobre la realidad que le rodea y tiene grandes dificultades para efectuar una descentración. Por otra parte parece que el orden social es heterónomo, es decir, que las normas vienen generalmente de fuera: aunque los individuos se pusieran de acuerdo no podrían cambiar la sociedad. Es el reverso de la medalla del «contrato social» de Rousseau. Los cambios que el niño entiende que se han producido a lo largo de la historia son cambios menores y anecdóticos, en las formas de vestir o en algunas costumbres, pero difícilmente entienden que haya habido regímenes políticos, sociales o económicos, distintos. Todo lo que está alejado en el espacio y en el tiempo les resulta muy difícil de comprender al estar tan centrados en su perspectiva inmediata. Por esto, los niños piensan que las cosas van a continuar siendo de la misma manera que hasta ahora, sin que puedan introducirse más que modificaciones de detalle.

La sociedad del niño pequeño se rige por las normas de las relaciones interpersonales con los seres más próximos. Son relaciones personales. El niño tarda tiempo en descubrir que hay otras relaciones que no son ni de cariño o de amistad ni de enemistad, que hay unas relaciones neutras, objetivas, despersonalizadas. También tiene dificultad el niño para entender la diferencia entre la persona y su papel social, el ser humano y la función que desempeña. El progreso consiste en ir estableciendo esas distinciones, en descubrir las leyes que regulan cada uno de los dominios y en no confundir unos con otros. Las relaciones de amistad, las políticas y las económicas son distintas y cada una se rige por sus propias leyes.

Sólo en el tercero de los estadios que hemos distinguido, que viene a coincidir con el período del pensamiento formal, el niño empieza a poder concebir un mundo distinto. Parece pues que la dificultad para concebir el cambio social está ligada a limitaciones en el pensamiento y parece verosímil que sea necesario poder manejar lo posible, razonar sobre hipótesis, para entender mundos diferentes o mundos nuevos. Resulta entonces que el pensamiento del niño es conservador y lo es por deficiencias intelectuales. Sólo a partir de la adolescencia puede el sujeto entender otros mundos, otras sociedades, y su propia sociedad en otros momentos pasados, o también concebir formas nuevas para su propia sociedad en el futuro. En este sentido puede concluirse que el desarrollo intelectual hace a los hombres más libres en cuanto que les da la posibilidad de concebir más mundos, de poder compararlos, y de poder elegir entre ellos, aunque sólo sea en el pensamiento. A partir de la adolescencia es cuando pueden concebirse entonces, y desearse, cambios en la propia sociedad; sin embargo las ideologías sociales que tratan de mantener la situación existente actúan en sentido contrario. Esto puede provocar conflictos muy típicos de la adolescencia, entre los valores, lo racional, y lo real, conflictos que caracterizan la inserción del individuo en el mundo social adulto.

Pero incluso la comprensión que se produce en la adolescencia es bastante tardía, y algunos autores señalan que está retrasada respecto al conocimiento físico. Aunque las comparaciones son difíciles, es posible que sea así, pues, por una parte, la complejidad de los fenómenos sociales es muy grande, y no en vano las ciencias sociales se han desarrollado mucho más tardíamente que las ciencias de la naturaleza. Pero, por otra, la relación del sujeto con el mundo social es más débil que la que

mantiene con el mundo físico y sólo al llegar a la edad adulta empieza a integrarse plenamente en la vida social.

La sociedad del niño.

No quiero terminar estas páginas sin hacer algunas observaciones sobre cómo parece que es la sociedad que el niño concibe, que resulta bastante diferente de la que conciben los adultos. No voy a extenderme ahora sobre las causas a las que esto se debe, pero si querría señalar algunos rasgos llamativos. Lo que voy a apuntar puede resultar sorprendente -y lo presento con todo tipo de reservas, sobre todo en lo referente a lo que sucede en otros medios
sociales- pero me parece que hay algunos datos que permiten trazar un cuadro como el que voy a bosquejar.
El niño entiende una realidad social muy distinta de la que vemos los adultos, que nos hemos acostumbrado a concebir el orden social como un terreno de lucha y de competencia de todos contra todos, haciendo nuestro muchas veces el dictum hobbesiano homo homini lupus. Por el contrario parece que los niños conciben una sociedad mucho más idílica, viéndola como un terreno de cooperación y de ayuda mutua. Posiblemente, la posición del niño dentro de la sociedad, ayudado y querido por los adultos, y sin tener que sufrir, por regla general, los ataques de otros, facilita esta idea.

La sociedad del niño parece que es un orden completamente racional, igual por otra parte que el mundo físico, en el que cada cosa está situada en su sitio y, las cosas sirven para satisfacer las necesidades del hombre. La sociedad es un lugar sin conflictos colectivos en el que todos cooperan con todos y cada cosa funciona perfectamente. Los conflictos globales están ausentes y la injustica no existe, probablemente porque la injusticia se ve como algo irracional e innecesario. En todo caso, si se comprueba su existencia no puede explicarse y tiene que tratarse de un fenómeno claramente excepcional.

Los individuos, por su parte, se esfuerzan por hacer las cosas lo mejor posible, ayudando a los demás y movidos por intereses altruistas. Al mismo tiempo, son personas que conocen muy bien lo que tienen que hacer y que saben como se hacen las cosas. Los adultos tienen siempre el saber necesario y el conocimiento ocupa un lugar muy importante en la valoración del niño. Los políticos, los administradores, los técnicos, son personas que saben y que hacen las cosas bien. Los políticos, los que desempeñan funciones sociales prominentes, son personas que saben mucho y que han llegado a esos puestos tras largos años de estudio. En conjunto, la noción de saber ocupa un lugar privilegiado en la comprensión infantil de la realidad social. Saber y autoridad se identifican y las personas que detentan el poder son las que tienen autoridad; la autoridad se relaciona con el conocimiento: los que más mandan son los que más saben.

En el orden social está también ausente la escasez. Las cosas son abundantes y siempre podemos encontrar lo que necesitamos. En la tienda hay tantos vasos como queramos y si los bolígrafos se agotan pronto habrá más. El dinero lo podemos obtener en el banco (o incluso a través del cambio en la tienda) y cuando se nos acaba vamos por más. Los pobres son muchas veces los que no saben ir al banco por dinero.

Resulta sorprendente ese mundo del niño que es tan racional y tan ordenado, pero en el que, sin embargo, unos elementos no pueden relacionarse con otros. Todo este mundo de bondad y de racionalidad se empieza a desmoronar en el momento de la adolescencia, cuando la realidad se comienza a entender de manera mucho más exacta y al mismo tiempo el individuo empieza a comprobar su impotencia para cambiar ese mundo irracional, tan contrario a todo lo que le han enseñado como niño durante los largos años pasados en la escuela. La realidad social entra en contradicción con todos los valores que hemos recibido y con todas las enseñanzas morales que nos han transmitido. Creo que el origen de muchos problemas sociales actuales, y también de otras

épocas, se encuentra en ese choque, en ese conflicto, en esa desilusión, en esa frustración, que se produce en la adolescencia y que puede tener consecuencias de muy largo alcance.

REFERENCIAS

BERGER, P.L. (1963) Invitation to sociology. Nueva York: Anchor Books.

BERGER, P.L. y LUCKMANN, T. (1967) The social construction of reality. Nueva York: Doubleday. Trad. cast. de Silvia Zulueta: La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.

BERTI, A.E. y BOMBI, A.S. (1981a) Il mondo economico nel bambino. Firenze: La Nuova Italia. Trad. inglesa de G. Duveen: The child's construction of economics. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CAREY, S. (1985) Conceptual change in childhood. Cambridge, Mass.: MIT Press.

CONNELL, R.W. (1971) The Child's Construction of Politics. Carlton, Victoria: Melboume University Press.

DAMON, W. (1977) The social world of the child. San Francisco: Jossey-Bass.

DELVAL, J. (1987) «La construcción del mundo económico en el niño». Investigación en la escuela, n° 2, pp. 21-36.

DELVAL, J. (1989) «La representación infantil del mundo social». En E. Turiel, 1. Enesco y J. Linaza (Comps.) El mundo social en la mente infantil. Madrid: Alianza Editorial, pp. 245-328.

DELVAL, J. y ECHEITA, G. (1990) «La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia». Infancia y Aprendizaje (en prensa).

DUNN, J. (1988) The beginnings of social understanding. Oxford: Basil Blackwell.

DURKHEIM, E. (1895) Les règles de la méthode sociologique. París: Alcan. Trad. cast. de L.E. Echevarría Rivera: Las reclas del método sociológico. Madrid: Morata, 1974, 5ª ed 1986.

FURBY, L. (1976) «The socialization of possessions and ownerships among children in three cultural groups: Israeli kibbutz, Israeli city, and American». En Modgil, S. y Modgil, C. (Eds.) (1976) Piagetian research: compilation and commentary. Vol. 8, Windsor: NFER Publishing, pp.95-127.

FURNHAM, A. y LEWIS, A. (1986) The economic mind. The social psychology of economic behaviour. Brighton: Wheatsheaf Books.

FURTH, H.G. (1980) The world of grown-ups. Children's conceptions of society. Nueva York: Elsevier Nonh Holland.

FURTH, H.G.; BAUR, M. y SMITH, J. (1976) «Children's conceptions of social institutions: A Piagetian framework». Human Development, 19, 351-374.

GOLDMANN, L. (1947) «La psychologie de Jean Piaget». Critique, n°13-14. Reproducido en Recherches dialectiques. París: Gallimard, 1959, pp. 118-128.

JAHODA, G. (1984) «The development of thinking about socio-economic systems». En Tajfel, H. (Ed.) The social dimension. vol. 1, Cambridge: Cambridge University Press.

LEAHY, R.L. (1983b) «The development of the conception of social class». En Leahy, R.L. (Ed.) The child's construction of social inequalitv. Nueva York: Academic Press, 1983, 79-107.

MEAD, G.H. (1934) Mind. self and societv. Chicago: University of Chicago Press. Trad. cast. de F. Mazla:

Espíritu. persona y sociedad. Buenos Aires: Paidós.

PIAGET. 1. (1924) Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Neuchâtel: Delachaux y Niestlé, 3a. ed., con nuevo «Avant-propos», 1947, 6a. ed., 1967. Trad. cast. de D. Barnés: El juicio v el razonamiento en el niño.Madrid: La Lectura (1929). Nueva trad. de M. Riani, Buenos Aires: Guadalupe, 1972.

PIAGET, J. (1928) «Logique génétique et sociologie».Revue philosophique de la France et de l'étranger, 53, pp. 168-205.

PIAGET, J. (1932) Le jugement moral chez l'enfant. Parls: Alcan, 4. ed., P.U.F., 1969. Trad. cast.: El juicio moral en el niño. Madrid: Beltrán, 1935. Nueva traducción de Nuria Vidal: El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella, 1971.

PIAGET, J. (1933a) «L'individualité en histoire: l'individu et la formation de la raison». En M. Caullery et al, L'individualité: Troisieme semaine internationale de synthèse. Paris: Alcan, pp. 67-121.

PIAGET, J. (1933b) «Psychologie de l'enfant et enseignement de l'histoire». Bulletin trimestriel de la Conference internationale pour l'enseignement de l'histoire, n°2, 8-13.

PIAGET, J. (1941) 'Essai sur la théorie des valeurs qualitatives en sociologie statique («syncronique»)». Etudes économiques et sociales. Ginebra: Georg, pp.31 79. Recogido en Etudes sociologiques. Ginebra: Droz, 196S pp. 100-142. Trad. cast. de «S.A. Quintanilla: J. Piaget E.studios sociológicos. Esplugues de Llobregat: Anel, 1977.

PIAGET, J. (1943) «Le développement sociologique de la famille». En: Bericht uber den Kongress Pro Familia. Zurich: Pro Juventute, pp. 84-88. (Resumen de la conferencia).

PIAGET, J. (1944a) «Les relations entre la morale et le droit (étude sociologique)». Mélanges d'études économiques et sociales offerts a William E. Rappard. Ginebra: Georg, pp. 19-54. Recogido en Etudes sociologiques. Ginebra: Droz, 1965, pp. 172-202. Trad. cast. de M.A. Quintanilla: J. Piaget Estudios sociológicos. Esplugues de Llobregat: Ariel, 1977.

PIAGET, J. (1944b) «L'éducation de la liberté». En: Erziehung zur Freiheit. Zurich: Schweizerischer Lehrerverein, pp. 55-61.

PIAGET, J. (1945) «Les opérations logiques et la vie social». Mélanges d'études économiques et sociales offerts a MM. Edouard Folliet et Liebmann Hersch. Ginebra: Georg. Recogido en Etudes sociologiques. Ginebra: Droz, 1965, pp. 143-171. Trad. cast. de M.A. Quintanilla: J. Piaget Estudios sociológicos. Esplugues de Llobregat: Ariel, 1977.

PIAGET,J. (1947)La psychologie de l'intelligence. Paris: A. Colin. Trad.cast. deJ. C. Foix: Psicología de la inteligencia. Buenos Aires: Edit. Psique, 1956. Nueva edición, Barcelona: Critica, 1983.

PIAGET, J. (1950) Introduction a l'épistémologie génétique. Paris, P.U.F.
Tomo I: La pensée mathématique. Tomo ll: La Densée physique. Tomo Ill: La pensée biologique. pensée psychologique et la pensée sociologique. Trad. cast. Buenos Aires: Paidós, 1975.

PIAGET, J. (1951) «Pensée égocentrique et pensée sociocentrique». Cahiers internationaux de sociologie, 6, 3449.

PIAGET, J. (1960) «Problèmes de la psycho-sociologie de l'enfance». En: G. Gurvich (Dir.) Traité de sociologie. T. Il. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 229-254.

PIAGET, J. (1965) Études sociologiques. Ginebra: Droz. Trad. cast. de M.A. Quintanilla: Estudios sociológicos. Esplugues de Llobregat: Ariel, 1977.

PIAGET. J. (1966) «Autobiographie», en «Jean Piaget et les Sciences Sociales». Cahiers Vilfredo Pareto, 10, pp. 128-159. Trad. cast. deM. A. Quintanilla y otros en Jean Piaget y las ciencias sociales. Salamanca: Sígueme, 1974, pp. 147-181.

PIAGET, J. y WEIL, A.M. (1951) «Le développpement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger». Bulletin International des Sciences Sociales, (Unesco), 3, 605421. Trad. cast. en Delval, J. (1978) Lecturas de psicología del niño, T. II, Madrid: Alianza, 1978, 325-342.

SHANTZ, C.V. (1982) «Children's understanding of social rules and the social context». En: Serafica, F.C. (Ed.)(1982) Social cognitive development in Context. Nueva York: The Guilford Press.

STRAUSS, A.L. (1952) «The development and transformation of monetary meanings in the child». American Sociological Review, 27, 275-284.

PILAR BENEJAM

LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO Y LA DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO Y LA DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Pilar Benejam

Parece claro que el objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales es que los alumnos se planteen el mundo como un universo estructurado y organizado, como una globalidad, y que no solo lo conozcan y comprendan sino que asuman sus problemas porque estos son tan relevantes que deben implicar a toda persona consciente.

La urgencia del tema reside en que hoy nuestro planeta se ha quedado demasiado pequeño y limitado para seguir jugando a la guerra y al despilfarro. La ciencia y la técnica han desarrollado tal grado de eficacia que las armas disponibles ponen en peligro la supervivencia a nivel mundial y el éxito conseguido contra la muerte ha acabado con la posibilidad de una economía depredadora.

Estos hechos obligan a pensar en una nueva sociedad que haga posible un futuro para la humanidad. Hay quienes presagian un sistema totalitario y tecnocrático de estructura triangular con gran numero de gentes obedientes y sumisos y unos pocos en el vertice de la decisión y el poder. No parece que sea este nuestro mejor destino y apostamos por un mundo de hombres iguales y libres donde haya un lugar para todos y en el que sea posible la convivencia. Los que defendemos esta opción también creemos en la educación.

Construir esta nueva sociedad no resultara fácil porque implica buscar y encontrar respuesta al acuciante problema de la desigualdad que aparece como constante cuando se analiza la realidad tanto a escala grande como a pequeña. Mientras la desigualdad persista, es difícil renunciar o evitar la violencia y emprender el camino de la tolerancia i el dialogo.

La escuela responde a este reto con diversas soluciones:

Hay quienes consideran básico el conocimiento y comprensión de la desigualdad porque confían en la fuerza de la razón. Para ello centran su acción en el diseño curricular y trabajan en la selección de conceptos y principios, en la elaboración de recursos y en la adecuación de los procedimientos. En efecto, los hechos son tan contundentes que muestran claramente la gravedad de la situación pero también hacen patente las dificultades del sistema para encontrar soluciones, de forma que este enfoque puede conducir al desaliento, a la aceptación resignada de la realidad o, en el peor de los casos, a posiciones neodarwinistas.

Otros ensenantes consideran mas eficaz el camino de la experiencia personal, directa o indirecta, que enriquece la percepción del problema, conduce a la concienciacion y puede desarrollar actitudes de responsabilidad y compromiso personal. Esta opción se concreta en estudios de casos como « un niño de Bangla Desh» y puede correr el riesgo de presentar una realidad parcial, de recurrir a situaciones extremas para avivar sentimientos y emociones y desarrollar actitudes de compasión y paternalismos altamente ofensivos.

Defendemos una posición que se basa en pensar que la enseñanza se propone ayudar al alumno para que quiera transformar su conocimiento vulgar sobre la sociedad en conocimiento científico, pero creemos que esta acción solo es aceptable si al adecuar la percepción personal de los problemas a los supuestos de la ciencia normativa establecida presentamos esta ciencia como constructo social y, por tanto, como producto histórico.

Según estos supuestos, el territorio y su organización es el resultado de unos procesos que se han desarrollado de acuerdo con las decisiones de quienes han tenido el poder, que han servido a sus intereses y han dado como resultado grandes desigualdades entre personas, grupos, paises, razas,

sexos y edades. Sin embargo, estos procesos hubieran podido ser diferentes porque no respondían a ningún determinismo histórico y, por tanto, pueden corregirse y cambiar. El hecho de considerar el presente como el resultado del devenir histórico abre la posibilidad del «poder ser» y de un mundo diferente y mejor.

Para convertir el conocimiento vulgar en conocimiento científico y comprender la realidad como proceso en construcción y transformación, es preciso partir de lo que los alumnos saben y creen. Es necesario pues que expliciten su percepción de los problemas mediante procesos de comunicación para llegar a la interacción y el dialogo, los cuales abren el camino a la duda, al conflicto y a la posibilidad de cambio. El conflicto entre pareceres y la aportación de evidencias y razones motiva al alumno a reconsiderar su punto de vista y a completar o reestructurar su conocimiento. Este proceso de aprendizaje puede reducirse a esta adecuación a la norma y desarrollar actitudes neoliberales en las que prime el éxito personal y la cantidad, pero también permite dar un paso mas y llegar a la critica de la realidad para intentar cambiarla y mejorarla.

En cualquier caso, y pese al riesgo que representa actuar sobre la percepción personal, la comunicación y el conflicto se muestran como el camino para llegar a comprender que la ciencia establecida es el mas adecuado conjunto de respuestas que una sociedad da a sus problemas en un momento dado, pero que dichas respuestas no son definitivas, son resultado de un proceso que puede cambiar, que presenta alternativas mas justas y que estas alternativas pueden ser posibles si se da un cambio de mentalidad individual y social.

El proceso de cambio a través del conflicto, la comprensión y el convencimiento es lento porque implica la consideración de los valores y no creemos que pueda resolverse por adición, integrando una nueva unidad en la programación curricular. Pensamos que el problema de la desigualdad debe estar presente en todo el proceso de educación social, cuando se trata de los paises en desarrollo y cuando se habla de la familia, la escuela, el barrio, la ciudad, y el propio país. No parece posible la comprensión internacional sin el esfuerzo cotidiano de comprensión, aceptación y colaboración con quienes nos rodean y no es posible la solidaridad con quienes están cerca de nosotros sin que ello conduzca, necesariamente, a la responsabilidad internacional.

El concepto de desigualdad debe construirse simultáneamente con otros conceptos sin los cuales es difícil darle el marco de referencia y pensar en alternativas y soluciones posibles. Recordemos conceptos como:

- El de racionalidad, que busca las razones lógicas para entender los problemas y permite llegar a comprender los complejos mecanismos que explican el mundo de hoy.
- El concepto de diversidad que presenta los puntos de vista de otros individuos o culturas y permite delimitar la propia posición y abre el camino de la duda, el dialogo y la tolerancia.
- El concepto de interdependencia entre personas y culturas que no implica igualdad en los intercambios, pero que exige colaboración.
- El concepto de consenso que permite resolver los conflictos sin hacer recurso a la violencia o a mecanismos de poder.

Finalmente esta visión crítica y alternativa de la ciencia permite preparar a nuestros alumnos para que acepten vivir en el riesgo y en la inseguridad de un mundo en cambio. Solo en este contexto parece posible pensar en una solución para los paises en desarrollo porque la respuesta a sus problemas es la misma que puede dar un futuro democrático a la humanidad.

CARLOS RODRIGUES BRANDAO

LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO. TEORIA Y PRACTICA DESDE EL TERCER MUNDO.

LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO. TEORIA Y PRACTICA DESDE EL TERCER MUNDO.

Carlos Rodrigues Brandao

Para Miguel Soler Roca, catalán y uruguayo, maestro y amigo.

1.¿QUIENES SOMOS?

Me acuerdo de Pablo Neruda. Quizá sea por estar ahora, en esta mañana entre sol y sombras, volando sobre el Atlántico, de Brasil a España. En uno de sus poemas que, creo, todos lo conocen, dice: «Pregunta a los doctores, si no te basta el viento». Entre todas las otras, unas calladas, otras pronunciadas en momentos de lucha o en encuentros como éste, una confesión latinoamericana de reproche al saber de Occidente, -a la ciencia de Europa, a la escuela formal y a la universidad, en donde estudiantes, maestros y doctores aspiran a sustituir a los dioses y a los magos-, Y una valoración de la silenciosa sabiduría lírica de la naturaleza misma.

Recordemos cómo en un fragmento de la cultura incaica, los dioses amenazan con castigar severamente a los indígenas, seres vitales y creyentes de los altiplanos latinoamericanos, por el sencillo hecho de que ellos los desafían con el deseo de desvelar el misterio de la palabra sonora que vive en el seno del viento y el corazón de dioses y hombres, y grabarla, eternizándola como escritura.

La oralidad absoluta y una negación cultural a pasar del «pensamiento salvaje» a la ciencia europea de Occidente, serian arcaicas vocaciones arquetípicas testimonio de los pueblos de América Latina. Por lo menos como mito, como silenciosa experiencia de una desesperada resistencia a dejarse hacer como el otro, el conquistador y sus innumerables figuras de carne y poder, del rey lejano al militar aterrador del pasado y de hoy.

Esas podrían ser algunas de las razones por las cuales, casi 500 años después de la llegada (certificada con la escritura y otras señales del poder) de los primeros conquistadores, los pueblos indígenas del continente y una cantidad demasiado grande de descendientes mestizos, siguen en su mayoría al margen de la escritura, del dominio siquiera precario de la escuela y sus saberes.

«La obra <Situación Educativa> (p.117) indica que en 1985 la tasa de analfabetismo en las áreas indígenas de Colombia era de 43,5% mientras la tasa global era de 12,2% y que en Guatemala el 61% de los analfabetos eran indígenas (p.208)».[1]

«Viven hoy en América Latina alrededor de 30 millones de indígenas subdivididos en más de 400 grupos etnolinguísticos que comprenden desde microetnias de pocas decenas de miembros hasta macroetnias de millones de personas. El 90% de estas poblaciones se encuentra distribuido en dos

[1]SOLER ROCA, M.:El analfabetismo en América Latina. Reflexiones sobre los Hechos, los Problemas y las Perspectivas París, UNESCO, Oficina de Estadística, 1988.
La obra que aparece en esta cita es «Situación Educativa de América Latina y el Caribe» UNESCO/OREALC, Santiago de Chile,1988.

áreas: Mesoamérica (México y Guatemala) y la región andina (desde el sur de Colombia al norte de Chile). El resto de la población indígena está disperso en las demás regiones del continente.»2

Porque creo que esto es así, reclamo de los educadores una feroz persistencia en buscar algunas explicaciones más fecundas para sus alternativas de resistencia y cuestionamiento de esas mismas «culturas oficiales», de que la escuela es un guardián primario pero eficaz.

Pero confesemos, en este- Congreso sobre Educación para el Desarrollo que ahora nos reúne a europeos y latinoamericanos en la ciudad de Vitoria, que una suposición como ésta podría parecer uno más de esos devaneos de antropólogos. Entretanto, antes de dejar esta «tentación» y llevar mis ideas a un terreno algo más sinuoso y concreto al mismo tiempo, no resisto revisar, por un breve momento, un par de ideas todavía muy simbólicas para el
gusto de educadores, economistas y programadores, pero que a mí; me parecen siempre muy explicativas y sugerentes a la vez.

Hay un tiempo, -escribe Pierre Clastres, un antropólogo francés estudioso de los pueblos Guaraní del sur del Continente- en el cual el poder y su palabra correspondiente invierten su dirección relacional. Eso pasa cuando un jefe indígena deja de; ser el deseo, la acción cultural y el habla del consenso y se erige en ser el habla de sí mismo: la pura palabra del poder ahora aislado de la sociedad (la comunidad de todos sin el poder fuera de sí misma) y poco a poco erigido en contra de ella.

Este seria el momento cero en el cual una forma de poder, realizado como sociedad sin estado, se erige como el comienzo del estado fuera de la sociedad y opuesto a ella. Los mitos ancestrales se callan y se inicia el reinado de la ley y de las ideologías. El jefe y su jerarquía dejan de ser aquéllos que hablan entre todos la palabra comunal, que no sirve para ordenar sumisiones, sino para coordinar acciones comunes, y pasan a ser los señores del poder de decir. De decir -no ya de hablar-, la pura expresión de la ruptura entre el consenso y el conflicto, entre la solidaridad y el arbitrio, la libertad casi indiferenciada y el principio de la diferenciación, expresión de la desigualdad y, no ya, de la sencilla diferencia entre sujetos socialmente iguales [3].

Estudios de Arqueología y de Historia y Antropología, demuestran siempre que, en las infinitas trayectorias del desarrollo del proceso social de humanización, una ruptura sociopolítica tal, corresponde al surgimiento simbólico, en la cultura, de la palabra escrita. Corresponde también a los momentos iniciales de la separación entre estructuras elementales de conocimientos comunitarios y las estrategias de oposición de saberes entre culturas de una misma sociedad, o entre culturas de sociedades desiguales: popular por erudito, civilizado por no civilizado, científico por no científico, etc. Corresponde, todavía a la creación, reproducción y consagración de tipos de sujetos, instancias e instituciones desigualmente constituídos como fuentes diferenciales de tipos de saber: consagrados unos y, frente a los cuales, los otros serán considerados como formas arcaicas o emergentes de saberes y valores no legítimos y, por lo tanto, no necesarios.

Si quisiéramos relacionar la aparición de la escritura con ciertos rasgos característicos de las civilizaciones, tendríamos que buscarlos en otra dirección.

El único fenómeno al que la escritura acompaña fielmente es el de la formación de las ciudades y los imperios, esto es, la integración, en un sistema político, de un número considerable de indivíduos y su jerarquización en castas y en clases. Esa es, en todos los casos, la evolución típica a la cual se asiste desde Egipto hasta China. Cuando la escritura surge: parece favorecer la explotación entre los hombres. antes que su iluminación... Si mi hipótesis es correcta, es necesario admitir que la función primaria de la publicación de escrituras fue la de facilitar la servidumbre. El empleo de la escritura para fines desinteresados con el objetivo de extraer de ella satisfacciones

---

[2]UNESCO/OREALC-INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO: Educación, Etnias Y Descolonización en América Latina México,1983.

[3] CLASTRES, P.: A Sociedade contra o Estado, Río de Janeiro, Francisco Alves,1986. pp.110-117

intelectuales estéticas es un resultado secundario, si es que no se reduce. en la mayoría de las ocasiones, a un medio para reforzar, justificar y disimular la otra [4].

Un mal comienzo y una mala herencia de la escritura, se nos presentan dos antropólogos franceses a una reunión de educadores. Y si en Latinoamérica nadie entre educadores y científicos sociales tiene cualquier duda respecto a los derechos de los pueblos incorporados a las sociedades y tradiciones culturales letradas a la escuela y. en todos casos, a una alfabetización funcional completa, entre los que se dedican a la siempre difícil tarea de crear con los pueblos indígenas su propia «educación escolar», puerta de entrada a la «cultura letrada», hay desde siempre más cuestiones de sentido que meros problemas metodológicos.

Entre las palabras del documento original de nuestro Congreso, la idea de una educación multicultural ha sido la que desde luego más me cautivó. durante muchos años estuve pensando sobre ella y escribí, algunas veces, frases que, desde luego, nunca me parecieron tan claras y felices como las que lei antede venir de Campinas a Vitoria.

No podría ser de otra manera, si en los dos lados del Atlántico, somos personas y educadores para quienes el desarrollo de los pueblos en sus sociedades y a través de transformaciones en sus sistemas culturales, es algo que, en primer lugar, apunta hacia la cuestión de la ruptura de las desigualdades sociales, económicas y políticas. Eso, al mismo tiempo en que abre caminos para la multiplicación de las alternativas culturales en el ejercicio de la diferencia, en la construcción de símbolos, sentidos de vida e identidades sociales, étnicas, minoritarias y cuantas más sean humanamente posibles.

En buena medida, es respecto a esta oposición entre la reducción de desigualdades sociales sobre las bases de la reconstrucción universal. nacional y local y las diferencias culturales, de lo que voy a hablar, al observar los problemas que algunas estadísticas relacionadas con la educación multicultural nos plantean en América Latina.

Y como punto de partida, empezaré hablando de hechos de su Primer Mundo, tal como los encontré en periódicos españoles casi como parábolas, casi como parodias- en el vuelo de Sao Paulo a Madrid y en en de Madrid a Bilbao.

2 ALGUNOS GITANOS, UN JUDIO

«Acusan de racistas a los padres que no dejan a sus hijos ir a clase con gitanos»

La Federación de Asociaciones Romaníes Andaluzas (FARA) ha acusado de brote racista la postura de los Padres que no dejan que sus hijos vayan al colegio público Ruiz de Gordoa, en Andújar (Jaen) porque en una de sus aulas se están escolarizando siete niños gitanos, de entre 10 y 14 anos, acusados de conducta irregular y antisocial y de consumir drogas y traficar con ellas.» en Diario 16, 21 de Noviembre de 1990, p.16 de la sección «Sociedad».

Al hablar a un Periodista español sobre su visión de un enfoque post-moderno y sus temores de desviación de una deseada integración europea, el todavía poco conocido filósofo francés Alain Finkielkraut resalta que a su modo de ver una progresiva unificación económica no debería: primero, conducir a Europa a volverse un imperio en lucha con y contra otros imperios por el poder hegemónico; segundo, provocar la reducción de lo que él considera la esencia misma de la vocación europea, ser un espacio plural: «Voltaire ya habló de Europa como una comunidad, de algo en lo que aparentemente la diversidad cedía paso en las ambiciones más nobles a un cierto tipo de unidad. Lo que me parecería peligroso seria la creación de una nacionalidad europea compacta que destruyera

[4] LEVI-STRAUSS, C.: Tristes Trópicos, Lisboa, Ediçoes 70" 1981, p.296.

las diferencias existentes, porque eso mataría en Europa todo lo que tiene de más original, por ello soy favorable a la idea europea en la medida en que respete la diferencia.»[5]

La secuencia de la entrevista revela una aparente y curiosa contradicción: Alain Finkielkraut recuerda que hoy día, en toda Europa moderna, solamente los países del Este son sociedades étnicamente «blancas» y, a su modo, occidentales. Eso porque en los países del occidente europeo, un número creciente de africanos, asiáticos, caribeños y latinoamericanos llegan de todas partes y se asientan en todas las plazas. Pueblos antes colonizados por los europeos que ahora se vuelven a Europa, primero como espacio social inmediato de búsqueda de soluciones para sobrevivir y conseguir un desarrollo individual o familiar, después (y esa dimensión de un encuentro de culturas es hoy día bastante más preocupante y agudo en los Estados Unidos de América) como lugar simbólico de realización, en Europa de un conjunto de experiencias existenciales y simbólicas de formas de vida no-europeas.

Si nos ponemos por un momento, frente a los dos hechos tratados aquí al azar como una ilustración de los dilemas de aceptación del otro aquí y ahora, tenemos de pronto un dilema que también a la educación le toca enfrentarse. Eso, si los vemos como personas con derecho a ser diferentes, a participar en la vida social europea pero sin dejarse agotar en ella, en sus experiencias, valores y símbolos de significación de la vida, sus sistemas de sentido y, en suma, su modo propio de ser expresión de un conjunto peculiar y persistente de culturas.

Cómo resolver en los procesos modernos de desarrollo, la cuestión de la salvaguarda auténtica (y no apenas como objeto de «folklore») de las multiculturas y la multientidades europeas y en Europa (dos cosas bastante diferentes, aunque realizadas en los mismos espacios geo-politicos y sociales) en el interior de procesos y de intenciones políticas y simbólicas regidas por principios de integración y uniformización, en donde cada vez más tanto el Tercer Mundo como en Europa, el mismo desarrollo socioeconómico enfrenta el desafío y la multiplicación social de desigualdades y el control político de las diferencias.

Dos peligros inmediatos. en términos de Europa, son apuntados por el filósofo en aquella entrevista. El primero, la integración forzada de los diferentes espacios sociales en sistemas de sentido nacionales y, por supuesto, dominantes. El segundo, la acumulación en ghettos. La síntesis de las dos amenazas: la absoluta universalización masificadora de una cultura «global», frente a la cual toda experiencia cultural peculiar sería, en si misma, una especie de ghetto simbólico. En otras palabras, la progresiva masificación moderna de conciencias con su correspondiente desigualdad de multiculturas, el aislamiento de étnias cuestiones en las que, en su conjunto, también los medios de comunicación masiva Juegan un papel trágicamente decisivo y crecientemente bloqueador de los efectos de propuestas de educación multiculturales.

Pero si hay, para esos impases del mundo moderno, en América y especialmente en Europa, una posible ruptura, Alain Finkielkraut la quiere buscar justo en la educación. Y eso porque sólo a partir del lento y persistente trabajo de una educación democratizadora -ella misma atravesando una fuerte crisis y necesitando con urgencia ser reeducada- sería posible realizar el doble movimiento cultural capaz de frenar la masificación uniformizadora y de impedir el surgimiento de condiciones sociales y culturales óptimas para el aislamiento étnicocultural: primero, incorporar a todas las categorías de población, realizándolas plenamente como sujetos ciudadanos de sus culturas en las culturas modernas, a través del acceso diferenciado de todos al saber y a sus diferentes saberes, segundo, establecer las bases sólidas de la reproducción y expansión de multi-diferencias étnico-culturales, sobre la base de una progresiva destrucción de las desigualdades sociales en el acceso personal al saber letrado y a todas sus variaciones de modos y grados.[6]

---

[5] Entrevista con Alain Finkielkraut en «El País», 21-11-90, pp.32-33

[6] Idem, P. 33

Pero eso que parece ser una cuestión político cultural de opciones en Europa y en todo el «Primer Mundo», viene a ser una cuestión de posibilidad político económica en países como los de Latinoamérica. Y es de ellos que nos interesa hablar ahora.

3.DESIGUALDAD Y DIFERENCIA O EFICACIA Y REALIZACION

En un pequeño, pesimista y oportuno artículo que escribió Lévi-Strauss después de haber participado en una reunión en Francia sobre la creatividad en la escuela, el antropólogo expresa toda su desilusión respecto a lo que vio y escuchó.

Como tantos otros psicólogos y científicos sociales cuando piensan cuestiones relativas a la educación, Lévi-Strauss desconfía de proyectos pedagógicos y metodologías que centran en los intereses inmediatos de los sujetos la secuencia de su práctica educativa, y hasta la secuencia seriada de sus contenidos. Su crítica está centrada sobre la eliminación del deber del esfuerzo por parte del estudiante, la persistencia y el enfrentamiento personal del alumno frente a los desafíos que, siendo en términos inmediatos los de su «educación», son, a la larga, los del mismo misterio del saber: de la adquisición del conocimiento, de la capacidad personal de enfrentarse uno con sus mismas preguntas y saber buscar creativamente sus respuestas en las respuestas posibles.

Con acierto, él critica esa errónea enseñanza basada en un juego fácil y colorido de acciones y reacciones entre los dos lados de la práctica de enseñanza-aprendizaje.

Más que enajenar el sujeto del esfuerzo necesario a la construcción personal de su misma creatividad, el maleficio mayor de ciertas prácticas ilusoriamente «creativas» está en que ellas son a su vez masificadoras y terminan por asociar la misma educación al efecto de los medios de comunicación de masas. Eso porque por una parte una educación fácil y dirigida a la experiencia del suceso y, no, a la profunda realización personal, roba al educando la suma infinita y diferenciada de las creaciones hechas y por hacer de su cultura y de las culturas con que ella está en relación, para ofrecer ni más ni menos que una reducción estandarizada y uniforme de productos culturales falsamente «universalizados» y fácilmente digeribles.

Con un acceso de justificada furia nostálgica, Lévi-Strauss recuerda su tiempo de estudiante, cuando un alumno de un Liceo francés salía de las clases de la Universidad, tras haber leído en ediciones nunca «reducidas», por lo menos casi toda la literatura francesa de primera importancia. Mientras hoy niños y jóvenes se entretienen con tiras cómicas, fragmentos de libros, tijeras y colores de papel. Si esto no es más que un lamento casi fúnebre de un antropólogo octogenario, tendremos que discutirlo juntos aquí.

En dirección opuesta a las observaciones que en buena medida comparto con ese antropólogo que inició su vida de investigador entre indígenas del Centro-Oeste de mi país, conviene mostrar aquí una reciente investigación sobre enseñanza y eficacia curricular, publicada en esos días en el Diario ABC.

Enfrentémosnos con una evidencia. Los resultados de la investigación RAND son cualitativamente discutibles y otros trabajos semejantes podrían llegar a otros datos y a otras conclusiones. Pero de todos modos ella toca, por la puerta opuesta, la misma cuestión a la cual alude Lévi-Strauss: el sentido de la educación está en la realización tan plena cuanto posible del sujeto personal mismo, y la misma medida de su eficacia debe cualitativamente volverse hacia criterios y factores interiores al mismo sujeto. O bien el sentido de la educación está fuera del sujeto, en los campos sociales y culturales de intercambio, siendo que en este caso los criterios de su eficacia deben ser planteados, modernamente, en la competencia, en la capacidad inmediata del hombre de producir respuestas a los desafíos externos de esos campos de relaciones, que no pueden hoy día dejar de ser Pensados y de funcionar sin las leyes y los principios de una lógica de mercado.

Desde una oposición fundamental de los dilemas de la educación, y que nos viene desde la confrontación entre una visión ancestralmente griega y visión estóico-cristiana, más «moderna»,

podríamos desdoblar nuestras preguntas entre los siguientes pares de opuestos, algunos de ellos conciliables, a mi juicio. Pensar la posibilidad de proyectos y programas de educaciones multiculturales en Europa y en América Latina sin enfrentar tales cuestiones, me parece algo ilusorio.

1º ¿El primer sujeto de la educación es la sociedad, la polis, el desarrollo socioeconómico, etc. y los sujetos individuales les deben a ellos su educación?

¿O el primer sujeto de la educación es el individuo, su realización personal y el desarrollo interno de su capacidad de diálogo y reciprocidad con el otro, siendo que la sociedad, el estado y los programas de desarrollo les deben a las personas, sus sujetos, su educación?

2º Tal como algunos científicos sociales conciben (Marx. Weber, Bourdieu) la cultura, la cuestión central de la educación es el poder y su dimensión es netamente política: legitimar desigualdades, establecer los principios y los términos de la lógica de las competencias, consagrar formas desiguales (como saber, como poder simbólico) de conocimiento, etc. dentro de un marco

«Los programas rígidos favorecen el éxito escolar», según expertos americanos

Crece en EE. UU. la preocupación por la calidad educativa

Washington. Pedro Rodríguez

El éxito de la enseñanza primaria norteamericana, en contra de las políticas españolas en moda, no depende de programas abiertos ni de vagos objetivos académicos y sociales. Ésta es la confundente conclusión a la que ha llegado la Corporación RAND, un equipo de investigadores que trabajan sobre diversos aspectos de la vida pública norteamericana. El fracaso escolar pasa por no definir los papeles de profesor y alumno.

La educación primaria y su calidad es una preocupación creciente en los Estados Unidos, que empieza a sentir cómo su fuerza de trabajo se debilita en calidad ante el alarmante número de fracasos escolares, especialmente entre las minorías. El estudio de la Corporación RAND ha venido analizando varios institutos privados en Nueva York y Washington para compararlos con otras instituciones públicas educativas. La conclusión ha sido clara: «El sistema educativo debe conseguir que las realizaciones claves de las escuelas privadas o públicas especiales estén disponibles para todos».

En la muestra de escuelas privadas especiales, que incluye colegios católicos, se ha estudiado sus actividades y organización. También se han observado las clases y se ha escuchado a los alumnos, profesores, administradores y consejeros. En estas escuelas, los investigadores han encontrado una atención especial al estudio, una determinación para amoldar actitudes y valores, junto a un curriculum obligatorio que todos los alumnos matriculados deben cumplir.

El resultado de este sistema más rígido es que el 80 por ciento de los estudiantes se gradúan. De los alumnos del último año, un 85 por ciento intenta la Selectividad para acceder a educación universitaria, con notables resultados. Este panorama es absolutamente diferente en las laxas instituciones públicas, donde sólo la mitad de los alumnos termina su educación primaria. De los que se gradúan, solamente un 30 por ciento accede a la Universidad, con bastantes dificultades.

En estas escuelas públicas, con grandes tasas de fracaso escolar, el estudio ha encontrado un gran énfasis en la adecuación de los programas a los intereses del alumno, junto a una sumisión incuestionable a directrices burocráticas. Se destaca la existencia de una especie de acuerdo tácito por el que no se exige mucho a los alumnos poco motivados a cambio de que éstos no susciten problemas de comportamiento.

«Las escuelas urbanas públicas son las más problemáticas de nuestro sistema educativo», concluye el informe, que introduce la recomendación de que cada escuela debe «definir una misión clara y desarrollar un clima social, un programa y una estrategia educativa que sean consistentes con este objetivo».

Esta propuesta de rigidez se ha visto precedida la semana pasada por la polémica decisión de un colegio mixto público de Brooklyn, que piensa empezar por exigir a sus alumnos el uso de corbata.

Diario ABC 5-11-1990

sociopolítico concebido en términos de competencia, concurrencia, conflicto y sumisión.

0, como suponen otros científicos sociales (Durkeim. Lévi Strauss, Shalins), como un momento motivado de la cultura y tal como ella misma, la educación es una cuestión de saber, de intercambio simbólico, de comunicación entre ciencias, de producción social del consenso, de valorización de sistemas peculiares de símbolos y de integración de diferencias, debiendo las políticas de educación seguir estos propósitos.

3º En la sociedad moderna (y, más todavía, en la postmoderna) es la eficacia en sí misma -la capacidad dirigida por el saber aplicado y la voluntad de realización adecuada a objetivos externos al sujeto y productivamente especializados lo que constituye la razón práctica de la educación.

0, aunque y todavía más en las sociedades modernas y postmodernas. la educación en su sentido pleno se distingue del entrenamiento, de la formación especializada de capacidades personales, y sus propósitos están en la realización diferenciada y creativa de sujetos pensantes, conscientes, críticos
dirigidos a compartir con los otros la plenitud posible de su cultura y entre sus culturas.

4º Para realizarse con un máximo de eficacia productiva y de democratización de oportunidades, los proyectos de la educación deber ser pensados desde un máximo de generalización uniformizadora (ser la misma y lo más uniformemente eficaz posible para todas las personas) y, a la vez desde un máximo de especializaciones funcionales regidas por las diferencias de aptitud personal y las necesidades del mercado.

0, lo que caracteriza a la educación es su capacidad de acompañar la misma lógica de las culturas en las sociedades democráticas, desdoblándose según las mismas diferencias étnicas, raciales, sociales, nacionales e, incluso, auténticamente ideológicas. Si el mejor destino simbólico de una sociedad es la diferencia cultural (la posibilidad plena de expresión de peculiaridades linguísticas y todas las otras, según las vocaciones específicas de significación de la vida y del mundo de acuerdo con las expresiones ancestrales de pueblos, grupos y minorías), no debe ser una tarea de la educación cualquier intento de unificación uniformizadora, sea por razones de eficacia según la lógica del mercado, sea por razones de proyectos de creación de «conciencias», «mentalidades», «aspiraciones» o «ethos» de tipo «nacional». El mismo sentido de nacionalidad puede y debe estar basado en la integración de multiculturas y a eso debe servir una educación multicultural.

4 LA DIFERENCIA COMO DESIGUALDAD: Educación en Latinoamérica

Tenemos el caso de Brasil. Coleccionemos absurdos. Brasil tiene hoy día un sistema nacional de post-graduación bastante moderno y desarrollado para un país de América Latina. Para tomar un sólo ejemplo, pero el de la situación más privilegiada, solo en las tres universidades estatales de Sao Paulo, hay alrededor de 8.000 estudiantes de maestría y doctorado. Un número entre el 5 y el 10% de esos estudiantes son extranjeros y aumento de un año al otro el continente de europeos en los cursos. El número de becas del gobierno en sólo esas tres universidades paulistas supera el de algunos países de Europa y hay planes del Ministerio de la Educación para que en cinco anos más el país llegue a tener unos 36.000 doctores. Frente a otros sectores de la vida nacional, el presupuesto oficial comprometido con la ciencia y la tecnología es desproporcionado, aunque en los últimos anos haya un movimiento creciente de protesta de científicos, frente a una evidente degradación del sector. País del Tercer Mundo, Brasil está entre las catorce mayores economías mundiales, es el séptimo fabricante de aviones y está entre los diez mayores constructores de computadoras. Gloria de los trópicos!

Perú tenía entre 1980 y 1985 un médico por cada 1632 habitantes, mientras en sus peores tiempos Argentina tenía uno por cada 530, Cuba uno por 722 h. y Venezuela uno por cada 888. En el mismo período, la esperanza de vida era próxima a 61 años para los hombres y 66 para las mujeres, mientras la mortalidad infantil observa cifras de 70,6 por mil, siendo de 35,3 en Argentina, 13,6 en Cuba y 26,1 en Venezuela.[7]

Pablo Neruda recuerda cómo la memoria colectiva de los chilenos blancos olvida que en un país de poco más de 10 millones de habitantes, hay 500.000 indígenas. Excepto Uruguay -que, entretanto, tiene negros y en donde los cultos afro-latinoamericanos experimentan un crecimiento

[7] Algunos datos de comparación entre España y Brasil. Mortalidad infantil: 10 por mil en España y 63 por mil en Brasil; Esperanza de vida: 77 en España y 65 en Brasil; Médicos: 3,30 por mil en España y 0,93 por mil en Brasil; Escolarización de tercer grado: 29,6 por mil en España y 11,3 por mil en Brasil.
Fuente: Faim Development Magazine, No.66 Naciones Unidas.

impresionante- todos los países de América Central y del Sur, después de cinco siglos de luchas, enfermedades y genocidios, siguen poblados de indígenas y mestizos. Ellos son la mayor parte de la población en naciones como Guatemala, Honduras y algunos países andinos. Si los indígenas puros» son menos del 2% de la población total en Argentina, Venezuela y Brasil, ellos son el 22,2% en Colombia, el 36,8% en el Perú y el 59,7% en Guatemala.

El deseo apresurado de los brasileños en sentirse en pocos años por lo menos un primo pobre entre los socios del Primer Mundo, les hace olvidar que somos todavía un país pobre, absolutamente desigual, no sólo entre clases sociales y etnias, sino también entre regiones. Si al Sur es posible atribuir cifras y esperanzas no muy lejanas a España y Portugal, el Norte y el Noroeste exhiben números y sufrimientos peores que los de India y Bangladesh. Les hace olvidar que somos y seremos un país de mestizos en donde si el número total de personas indígenas no llega a 300.000, sus pueblos son algo más de 150.

Al contrario de sociedades y naciones europeas, en donde, en número creciente, se dirigen personas, familias y grupos de latinoamericanos y caribeños que, siglos después, reclaman de sus ex-colonizadores el derecho a la experiencia de una vida mejor y menos miserable, en el caso de Latinoamérica, los indígenas. negros y mestizos de sus etnias con las de los blancos, están allí. Y no sólo como «razas» como los acostumbró a ver la mirada colonizadora, sino que como personas reales, ciudadanos (por lo menos nominalmente), familias, grupos y comunidades, culturas y naciones y, hoy día, movimientos indígenas de negros. de pueblos minoritarios.

En algún momento, ya se comentó que la cuestión de la multiculturalidad de la educación, formulada en Europa en términos de opción política y cuestión étnico-cultural, en los países de Latinoamérica, además de ser también «eso' es, sobre todo, una cuestión social de reproducción de desigualdades a través de la educación, entre los pueblos testimonio y las etnias minoritarias y secularmente marginadas.

México puede ser tomado como ejemplo. No hubo otro país en América Latina que desde sus primeros tiempos de independencia no haya dedicado tantos recursos y esfuerzos a una educación rural popular y a la educación de sus pueblos indígenas.

A pesar de eso, su población indígena, que suma el 12,4% de la población del pais, sigue con un 79,4% de analfabetos,mientras el mismo índice en la población blanca baja al 23,7% A; excepción del caso chileno, en donde hay 'sólo 20,5% de indígenas mapuches analfabetos (de todos modos el doble de las tasas existentes entre la población blanca) los números de los otros países de Latinoamérica se aproximan al 50% en casos como Ecuador y Perú y sobrepasan el 70% en Guatemala, México y Panamá. En Brasil esa tasa está alrededor del 90% [8].

Juntemos a estas lamentables estadísticas las conocidas cifras de analfabetismo y los bajos índices en todos los niveles de la educación en países de mayoría negra, como Haití. Sumemos a esto el hecho, igualmente muy conocido, de que en países como Brasil, Colombia, Venezuela y Perú, en donde hay un número significativo de negros y mestizos, entre los cuales los indicadores del acceso a la educación, y del futuro profesional son bastante más bajos que entre los blancos, sobre todo cuando son urbanos y no pertenecientes a las minorías marginadas y a las clases trabajadoras.

No nos olvidemos de que en los mismos Estados Unidos de América, la diferencia educacional blanco-negro y sus efectos sociales son significativamente condicionantes.

Anticipemos aquí la sospecha de que, menos que una vocación cultural al desprecio por la escuela y su educación, estamos frente a situaciones diseminadas por muy diferentes tipos de naciones y sociedades latinoamericanas, en las cuales las condiciones socioeconómicas de vida cotidiana sumadas a las políticas culturales y específicamente de educación (raramente corregidas

---

[8] SOLER ROCA,M.: El analfabetismo en América Latina. Reflexiones sobre los Hechos, los Problemas y las Perspectivas París, UNESCO, Oficina de Estadística, 1988.
La obra que aparece en esta cita es Situación Educativa de América Latina y el Caribe UNESCO/OREALC, Santiago de Chile,1988. p.19

por planes o programas de desarrollo y sus derivados! crean una desigualdad estructural en los marcos de acceso y destino a y desde la educación escolar. Visible en las desigualdades sociales entre clases y categorías de sujetos. tan frecuentemente denunciadas. Tales evidencias de desigualdad son siempre más persistentes y más agudas cuando el sujeto social es también un sujeto étnicamente diferente: indigena, negro o mestizo.

Lástima que en este sentido tan pocos estudios hayan sido realizados. Uno de ellos podría denunciar destinos culturales opuestos, a partir de la escuela, según las minorías (en algunos casos, mayorías étnicas) sean de pueblos nativos o inmigrados como esclavos o, de migraciones posteriores europeas o asiáticas.

En el caso brasileño, pasadas dos generaciones, los índice de presencia en la escuela y de acceso a los curso universitarios son altos y geométricamente crecientes entre hijos nietos de judíos, de españoles, de japoneses, de polacos alemanes (situados, no por casualidad, en los países más desarrollados del Sur), mientras las carreras escolares de mestizos, negros y, sobre todo, indígenas (incluso de estado como Rio Grande de Sul, Paraná, Santa Catalina y el mismo Sao Paulo) permanecen no muy diferentes de como eran hace 50 anos.

¿Estarían estas desigualdades históricas en el destino cultural de los pueblos? Por cierto que no, y aquí puede resultar interesante invocar los testimonios de los españoles que protagonizaron la conquista.

En tiempos de la colonización, cuando el analfabetismo era casi absoluto entre los brasileños de todas las clases sociales su tasa se aproximaba a valores cero en las reducciones guaranís de territorios que después se convertirían en Paraguay, Argentina y Brasil. Los guaraní, durante muchos anos, tuvieron niveles educacionales mejores que los de los blancos en Brasil. Así como después de la independencia de los países del Cono Sur, Paraguay tuvo por muchos anos unos índices escolares, entre mestizos y guaranís, bastante mejores que los de la Argentina blanca o que los del Brasil mestizo.

Las estadísticas que vamos a discutir sumadas a las que ya todos conocen, no revelarían una situación cultural tan drástica, si diacrónicamente apuntasen hacia una trayectoria correctora de mejoras visibles, no sólo en los indicadores de una «economía y de una tecnología de la educación latinoamericana, sino que también en los de una justicia social a través de la educación. Pero, en términos generales y con raras excepciones, la evidencia de los números indica que las diferencias entre los países, más o menos históricamente dedicados a las cuestión de la educación, se mantienen, al tiempo que en la mayoría de ellos la atención gubernamental sufre una visible decadencia.

En Uruguay, el número de niños y jóvenes que llegan a la cuarta serie es de 936 por mil y al último grado de primaria es de 859. Estas tasas son de 955 y 910 por mil, respectivamente, en el caso de Cuba; 617 y 571 en Colombia; 507 y 350 en Nicaragua y 469 y 220 en el alarmante caso de Brasil.

No nos olvidemos de que en el polo opuesto del sistema, los resultados de la educación post-graduada (para la totalidad casi absoluta de blancos de clase media urbana o alta) son numéricamente más significativos que los de casi todos los países de América del Sur (y de las dos Américas, si excluímos México y Cuba) tomados en su conjunto.

Una rápida ojeada de lo que ocurre con la inversión de fondos en educación puede ser todavía más esclarecedora (Ver figura 1, en los anexos).

En casi todos los países los gastos en educación han descendido en los últimos anos, cuando se comparan con el total de los gastos públicos en otros sectores (Ver figura 2, en los anexos).

Cuando las contrastamos con los índices de otras naciones y con los indicadores mundiales, las cifras latinoamericanas revisten aún mayor gravedad (Consultar en los anexos la figura 3).

5. EDUCACION MULTICULTURAL VERSUS DESCUALIFICACION CULTURAL A TRAVES DE LA EDUCACION

Es innegable que la España de nuestros días se constituye como uno de los más dramáticos y

prometedores campos humanos del encuentro entre multi-personas, multi-etnias y multi-culturas.

Con una mirada atenta a su rico y sorprendente pasado al tiempo que observamos su situación actual, quién de nosotros dudará de que esta nación y su sociedad podría ser uno de los «laboratorios» más atractivos para el inicio de una serie de experiencias en educación multicultural.

La noticia, que comentábamos más arriba, sobre la actitud de los padres de alumnos de las escuelas con niños gitanos en Andalucia, apunta hacia la existencia de un enfrentamiento cotidiano en el tratamiento de estas cuestiones que, probablemente, aumente en el futuro con la llegada de árabes, negros de Africa, América del Sur y Caribe y de otros pueblos pobres en busca de trabajo. Pero también, en busca de sus derechos legítimos, de la recreación y expresión de sus símbolos y sentidos culturales y del significado de sus vidas en otro pais. Un congreso como éste, realizado en una ciudad del País Vasco, revela la esperanza en los temas que nos ocupan.

Si una vez más, tomamos un par de ejemplos tomados de España y Brasil, les invitaría a reflexionar sobre una oposición sugestiva, y oportuna además, el hecho de que es reflejo de otras muchas situaciones que se producen en la confrontación entre Europa y América Latina.

En lo que se refiere a etnias y culturas de la España actual, algunas de las que siempre estuvieron aqui, o que llegaron en tiempos muy remotos, son las que ocupan espacios socio-económicos y/o políticos de visible importancia.

Los pueblos vasco y catalán serian el mejor exponente. En un pais que, por lo menos en términos socialmente significativos, no recibió y no recibe aún grupos de emigrantes de su mismo «status» sociocultural (alemanes, italianos, ingleses, etc.) al lado de minorías como los gitanos, los neo-emigrantes son personas y pueblos del Tercer Mundo.

Esto es lo contrario de lo que ocurre ahora en naciones como Brasil, Argentina o Colombia. Allí, hemos visto cómo esos grupos viven socialmente marginados, aislados o «ghettificados», son económicamente los más pobres y reproducen culturas étnicas residuales,no incorporadas legítimamente al «patrimonio cultural nacional» (a no ser como vestigios de «las tradiciones populares»). Son estos pueblos los que ya estaban allí o que llegaron desde siglos, como esclavos de los colonizadores: indígenas de América o pueblos tribales de Africa.

En el polo opuesto. junto con los descendientes de los blancos europeos, son los descendientes de los europeos que llegaron en migraciones desde fines del siglo pasado los que constituyen parte de las élites política y económicamente hegemónicas, de las clases sociales capitalistas y de los representantes tenidos por legítimos en la producción y transformación de una cultura y de una identidad «nacional».

Ni en eso somos originales y copiamos, con borradores de Tercer Mundo, la dramática experiencia cultural norteamericana (en donde no obstante, la difícil discusión actual sobre los derechos a una multi-educación para pueblos de origen africano o latinoamericano divide a políticos, científicos y educadores).

En Latinoamericana, los representantes y descendientes de los pueblos que llegaron son quienes definen proyectos culturales y de educación, la cara marginada de la política educativa la constituyen los pueblos y etnias originarios y sus culturas peculiares.

Este aspecto, apenas relevante para antropólogos curiosos, tiene una importancia cultural, pedagógica y política que no debe ser olvidada. Importancia diferente para los paises de Europa y América Latina, pero, en algunos puntos, las cuestiones fundamentales parecen ser las mismas. Nos referimos a la diferencia entre una educación de y una educación para. Es lo mismo que hablar de la cuestión del poder, de definir políticas de una educación multicultural y, en ella, definir quiénes, en qué situación y en qué términos establecerán las bases culturales, pedagógicas y curriculares de cada experiencia o de cada modalidad educativa.

Quién define, hoy día en el Estado español, políticas de la lengua, la cultura y la educación de los vascos en el País Vasco, y en otras regiones del Estado? Y quién lo hace respecto a la lengua, las culturas y la educación del los pueblos guarani de Paraguay, de Argentina y de Brasil? Cómo pensar la realización concreta de una auténtica multiculturalidad de la educación, sin que los problemas

relacionados con los derechos de participación étnica, de las minorías culturales, en la formulación de tales experiencias, sea aclarada? Quién define la educación de los gitanos y los negros en España?

Es este el sentido en el que algunas páginas antes se recordaba que mientras en Europa la educación multicultural es algo que tiene que ver con vocaciones multiculturales y opciones políticas, en el caso de América Latina, eso tiene que ver también con la cuestión política de la desigualdad social y los problemas económicos de la inversión en educación. De una parte, tanto los datos del presente cuanto una persistente historia venida del pasado, dejan muy claras las intenciones gubernamentales y elitistas de hacer de la educación, educaciones

No en el deseable sentido de una misma educación nacional, igual cualitativamente al impartirse a sujetos de todas las clases sociales, de todos los orígenes étnicos y culturales, pero culturalmente diferenciada, tendente a recubrir la experiencia humana de peculiaridad, de la fraterna afirmación de sí mismo entre otros y nunca frente al otro, del deseo de la reproducción de identidades étnico-culturales, de cuyo mosaico entre persona libres e iguales social y políticamente emerge una sociedad nacional, efectivamente una, sin ser uniforme.

Lo que nos desafía es la multiplicación de propuestas y situaciones establecidas, en las que cualidades desiguales de una misma educación son intencionalmente «dadas», «ofrecidas» a sujetos socialmente desiguales y para los cuales la educación es desigual sin ser diferenciada, lo que les consagra como desiguales también culturalmente sin ser igualitariamente diferentes.9

A esto tenemos que sumar el hecho de que justo esas minorías (como ocurre con las minorías emergentes hoy en Europa) no poseen poder alguno siquiera para dialogar con las élites políticas culturales la cuestión de la propia educación.

De ninguna manera, (a no ser en los encuentros, congresos y reuniones de indígenas, negros y mestizos, tan comunes hoy en día en América Latina como poco importantes para los gobiernos e incluso para muchos científicos sociales y educadores) tales minorías son sujetos de las políticas de su misma educación escolar. A veces, con las mejores intenciones todavía es una educación para, dirigida a indígenas, negros y otros, pensada y políticamente establecida desde fuera de sus campos de decisión o, por lo menos, de consulta.

Como esta es una cuestión que también en España puede suponer el destino pedagógico de gitanos y negros por un lado y catalanes y vascos, del otro, la problemática que genera conviene ser discutida. Sin resolver algunos problemas claramente políticos que se presentan a una ética de cualquier programa de desarrollo de proyectos de educación multicultural, todos los demás podrán constituirse como una ilusión.

9"El moderno sistema de educación pública, remodelado en conformidad con los mismos principios de la gestión industrial anteriormente perfeccionados en la industria, ha sustituído al aprendizaje del oficio como agencia principal en el entrenamiento de las personas para el trabajo. En este entrenamiento, la transmisión de habilidades es cada vez más accidental. La escuela habitúa a los niños a una disciplina burocrática y a las exigencias de la vida en grupo, les gradúa y clasifica a través de test padronizados y selecciona algunos de ellos para las carreras profesionales y de gerencia, mientras destina a los restantes para el trabajo manual. La subordinación de la instrucción académica a los test y a la supervisión sugiere que las agencias de «selección de mano de obra» se han tornado en parte de un aparato mayor de supervisión y resocialización que incluye no solamente la escuela, sino también a los juzgados de menores, las clínicas psiquiátricas y los departamentos de asistencia social. En suma, toda una gama de instituciones controladas por los «profesionales de asistencia». Ese complejo tutelar, como ya ha sido adecuadamente denominado, desestimula la transferencia autónoma de la autoridad y poder de una generación a otra, pasa a hacer la mediación de las relaciones familiares y socializa la población para las exigencias de la burocracia y la vida industrial». (Lasch, C.: «O Mínimo Eu», Ed. Brasiliense, Sao Paulo, 1986, p.39)

Más que nunca, es imposible pensar la cuestión de la educación y, sobre todo, la de la escuela oficial, sin situarlas, como lo hace Lach, en un complejo de agencias y mecanismos de asistencia y control. Si eso tiene valor para pensar la educación en general, es absolutamente indispensable en el caso de las políticas y las propuestas alternativas de educación multicultural, sobre todo cuando se dirige a etnias y culturas minoritarias y marginadas.

ALDO VISALBERGHI

LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO Y OTRAS CORRIENTES EDUCATIVAS

LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO Y OTRAS CORRIENTES EDUCATIVAS

Aldo Visalberghi

Desafortunadamente, no puedo participar personalmente en este I Congreso de Educación para el Desarrollo. Lo siento muchísimo, también porque vuestra región representa en Europa de una forma emblemática un caso ardiente del conjunto de problemas que afronta la humanidad, es decir, el tema de las minorías étnicas. Estos problemas están aumentando en todo el mundo de manera dramática. Pero, a su vez, como planeta afronta problemas absolutamente nuevos. Nunca antes, hace unos 20 o 30 años, la humanidad tuvo que prever problemas casi insolubles, tales como la contaminación atmosférica o las crecientes diferencias de ingresos entre el Norte y el Sur del mundo con la consiguiente tragedia de la pobreza y el hambre existentes en muchos países o el problema de la deuda externa que a menudo representa una carga extremadamente pesada para muchos países en desarrollo y un obstáculo de gran envergadura para el crecimiento socio-económico (estoy citando de un informe que Bettino Craxi presentó recientemente en la Asamblea General de la Naciones Unidas al ser designado por el Secretario General, Pérez de Cuellar, para estudiar el problema de la deuda y el crecimiento de los países en desarrollo).

Ahora más que nunca, la Educación para la Paz es un tema complejo o, mejor dicho, supercomplejo. Pero también se está convirtiendo en una forma cada vez más estimulante de abordar la educación en cuanto al contenido y a la metodología se refiere. La intención de esta ponencia es demostrar el auténtico potencial y la riqueza de la E.D. basada en los amplios debates y en las experiencias concretas que se están realizando en todo el mundo. Pero me referiré principalmente a las experiencias y a las investigaciones llevadas a cabo en Italia y en particular a las realizadas bajo la supervisión del Centro Europeo para la Educación (Villa Falconieri Frascati), del cual he sido presidente desde 1979.

LOS PROBLEMAS DE LA PAZ: AVANCES RECIENTES

En todo el mundo, pero principalmente en los países más desarrollados, asistimos a grandes cambios en la concepción general de los problemas del planeta que afronta la humanidad. Paralelamente, se están dando cambios en las formas y modos en que estos problemas se filtran en los estamentos educacionales, incluso en las instituciones de enseñanza oficial. Haré un breve esbozo de los dos tipos de avance relacionados entre sí, principalmente pero no sólo, me basaré en los debates y experiencias italianas sino esencialmente en los proyectos realizados en el Centro Europeo de Educación antes mencionado, el único centro de investigación de educación en Italia que se ocupa principalmente de estudios de cooperación internacional, investigaciones y experiencias.

Antes de nada, merece la pena mencionar y considerar algunos de los cambios más importantes ocurridos en los últimos 15-20 años en cuanto a los problemas que amenazan a la humanidad se refiere....? Dichos cambios se encuentran sin duda alguna en las propias raíces de nuestras preocupaciones educativas.

1- La guerra nuclear y las consiguientes perspectivas de holocausto y la probable destrucción de la vida metazoica debido al «invierno nuclear» han perdido su dramática urgencia gracias a la disminución y, últimamente, casi desaparición de las tensiones políticas Este-Oeste.

2- Por otro lado, los problemas ecológicos han alcanzado proporciones planetarias que van desde la lluvia ácida, causante de la destrucción de los bosques, hasta la reducción del ozono en la estratosfera, el «efecto invernadero». Este último puede ser tan dramático a corto o largo plazo como las consecuencias del invierno nuclear. Un informe mundial de 1988 del Watch Institute de Washington daba un plazo de diez años para la puesta en práctica de medidas radicales contra la contaminación atmosférica en todo el mundo.

Durante el seminario de 1988 del Centro «Ettore Maiorana» en Erice (Sicilia) con la participación de los estudiosos más destacados de todo el mundo en temas de Paz, no se debatió sobre la guerra de las galaxias como se había hecho anteriormente, sino sobre los problemas ecológicos del planeta como la destrucción de la capa de ozono y el efecto invernadero (ahora nosotros tenemos, o nuestros hijos y nietos tendrán más probabilidades de morir asados que congelados. Llegaron a una conclusión unánime en un documento donde pedían a Moscú y a Washington utilizar los fondos ahorrados en desarme por los recientes acuerdos para la protección de la atmósfera e incluso el reutilizar los misiles hasta ahora dedicados a la destrucción para controlar y quizás restaurar la desastrosa situación de la atmósfera.

Más recientemente, otras reuniones internacionales organizadas por las Naciones Unidas y agencias afines confirmaron el diagnóstico científico pero no llegaron a eliminar los obstáculos políticos para acordar un límite universal de producción energética.

A finales de Octubre pasado, en la Segunda Conferencia sobre el Clima, promovida en Ginebra por las Naciones Unidas, 500 expertos subrayaron la urgencia de que los gobiernos tomen decisiones políticas radicales antes de la Conferencia Internacional sobre el Medio Ambiente que tendrá lugar en Brasil en 1992.

3- El problema energético en relación con el futuro desarrollo del Tercer Mundo se ha convertido en algo dramáticamente conflictivo, debido a la crisis de la única fuente energética considerada como la menos perjudicial en la contaminación atmosférica en el pasado, es decir, la energía nuclear. Incluso la energía hidroeléctrica ha sido prácticamente prohibida por razones ecológicas (ver el caso de los créditos internacionales denegados a Brasil hace tres años). La necesidad de buscar otras fuentes de energía «limpias» se hace cada vez más urgente.

4- Mientras que los problemas de la coexistencia democrática y pacífica mundial de los hombres a todos los niveles territoriales (desde el local hasta el universal) han sido debatidos durante al menos los últimos cuatro siglos, es en los últimos años cuando han ocurrido acontecimientos dramáticos (a) a escala mundial, mostrando principalmente un aumento importante de las tensiones Norte-Sur, y una disminución de las tensiones Este-Oeste y (b) a menor escala las realidades étnicas y religiosas con un estallido de reivindicaciones de independencia y autonomía con las consiguientes revueltas y luchas. Se empieza a percibir la necesidad de una normativa mundial de coexistencia pacífica promulgada por un poder supranacional junto a la inoperatividad de las instituciones nacionales para solucionar problemas supra e infra nacionales.

NUEVOS ENFOQUES PEDAGOGICOS

Los acontecimientos arriba esbozados parecen tener un rápido impacto en las iniciativas escolares inter o multidisciplinarias:

- La «educación para la paz» está siendo reemplazada gradualmente incluso por las «organizaciones pacifistas» con iniciativas (y una producción de materiales de documentación sobre la educación para el desarrollo, educación medioambiental y educación para la ciudadanía del mundo o la educación intercultural, la expresión «educación para la paz» se utiliza más bien como orientación general o inspiración; las estrictas interconexiones entre estos enfoques son a menudo percibidas, pero rara vez analizadas profundamente, no sólo debido a su complejidad, sino también al énfasis con que se aborda de forma diferente, según los diversos tipos de iniciativas.

En Italia tales iniciativas han evolucionado positivamente durante las últimas décadas. Incluso

las organizaciones dedicadas a la «educación para la paz» se han desplazado hacia la educación para el desarrollo y la educación medioambiental. La educación para el desarrollo ha sido alentada y apoyada por la sección italiana de organizaciones internacionales tales como la UNICEF o las instituciones nacionales privadas o incluso las instituciones públicas (provinciales y de distrito). La educación medioambiental ha estado a menudo promocionada por las autoridades locales.

Existen numerosas iniciativas que pretenden desarrollar este enfoque multidisciplinario tan complejo. En Italia se está utilizando una nueva sigla E.P.D. .....? (Educación para la Paz y el Desarrollo) y se realizan muchos seminarios y conferencias; existen revistas especializadas en el tema. Las organizaciones para la paz y las organizaciones de E.D. civiles y de Derechos Humanos, organizaciones de ciudadanía del mundo están trabajando cada vez más conjuntamente a pesar de las pequeñas diferencias.

La educación medioambiental ha registrado sin embargo un mayor desarrollo. En octubre de 1988 el Centro Europeo de Educación, utilizando datos recopilados por CIREA (Centro Italiano de Investigación Medioambiental) asociado a la Universidad de Parma y que desarrolla un tipo de investigación de orientación cualitativa, ha logrado presentar en la conferencia de la OECD en Linz (Austria) una muestra interesante de colegios italianos elegidos como representativos de la media del tipo de colegios dedicados a dichas actividades. La muestra incluía tres escuelas primarias, tres de secundaria de ciclo intermedio y tres de secundaria de ciclo superior. Se publicó un informe etnográfico y detallado de cada escuela. Los alumnos y profesores de cinco de estas escuelas presentaron un informe con ilustraciones de sus actividades mediante la exposición de documentos y materiales visuales y debatieron la variedad de enfoques empleados con otros representantes nacionales en la conferencia de Linz.

Se concluyó, de manera clara, que la educación medioambiental 1- ofrece un «factor dinámico» muy alentador en la educación, 2- requiere un enfoque multidisciplinar, 3- es más fácil de poner en práctica en los niveles de primaria y del primer ciclo de secundaria; en los colegios de ciclo superior de secundaria los objetivos rígidos de curriculum y la división de asignaturas hace más difícil que haya suficiente tiempo y compromiso por parte del profesorado, excepto en algunos sectores en los institutos técnicos. Incluso si existen excepciones interesantes, en general, justo cuando los alumnos deberían estar más interesados y más maduros para le debate de los problemas dramáticos del mundo que el hombre tiene que afrontar hoy en día, la posibilidad de tratarlos en realidad en toda su complejidad es muy limitada. Y yo pienso que la palabra complejidad debería reemplazarse en dicho contexto por la palabra hipercomplejidad, según la sugerencia hecha por el sociólogo y filósofo francés Edgar Morin hace aproximadamente 15 años (1974 El Paradigma Perdido. Qué es la naturaleza humana), porque tenemos una interrelación extremadamente complicada entre la natural complejidad de los fenómenos físicos y la incluso más rica complejidad de la evaluación humana y sus elecciones.

Las elecciones humanas, que son sobre todo políticas o tienen implicaciones políticas, se basan en actitudes que pueden cambiarse con la educación, incluyendo la educación formal e institucionalizada.

Durante los últimos años, también en este campo la CEDE ha puesto en marcha un proyecto de investigación-acción sobre educación intercultural que ha de cubrir hipótesis educacionales precisas, abiertas a una evaluación empírica. Se estudian prejuicios raciales, étnicos, religiosos y se presentan estímulos adecuados para vencerlos.

Los objetivos perseguidos incluyen en lo posible una apreciación positiva de formas de vida, producciones artísticas y artesanales de otros colectivos humanos, sobre todo de grupos minoritarios que están cultural y geográficamente lejos de nosotros.

Por el momento el programa no trata directamente problemas de ciudadanía mundial, sino que está básicamente dedicado a fomentar actitudes en las cuales hayan inquietudes socio-políticas.

Sin embargo, tanto en las prácticas de educación intercultural como en las de ecología, llevadas a cabo en Italia desde el nivel de primaria, incluso preescolar, hasta el ciclo superior de secundaria,

encontramos un enfoque didáctico unido al particularismo y a los lazos operativos con el territorio. Los problemas del entorno directo y de las minorías locales se estudian y se debaten y se fomenta el contacto humano con la gente fuera de la escuela. Pero las experiencias relacionadas con el entorno se dan habitualmente muy pronto con la presentación de problemas similares de la humanidad más lejana.

Este mismo enfoque se utiliza a veces incluso con la educación para el desarrollo, para obtener una comprensión más concreta de los problemas de los países en desarrollo. Por lo tanto, debe reconocerse que la mayoría de las actividades más importantes interdisciplinares perpetúan muchas características del viejo «étude du milieu» (estudio del entorno), pero con una diferencia: están enfocados en problemas humanos universales, no en un entorno local limitado como tal. Los nuevos enfoques están muy en el espíritu y estructura «Deweyan» y también cercanos a la lección de Makarenko.

Actividades interdisciplinares de Curriculum

Por cuanto hemos podido evaluar hasta ahora, la amplia propagación de tales actividades indica una perspectiva importante para la reforma y la integración, tanto curricular como pedagógica, que podría vencer las dificultades con que nos encontramos cuando intentamos enriquecer los curricula descritos simplemente de una forma de adición y extendiendo las asignaturas e incluso multiplicándolas. Pero para seguir esta línea, incluso la organización del horario escolar (principalmente en el último ciclo de la secundaria) debería cambiarse radicalmente, integrando grupos de asignaturas y sobre todo proporcionando períodos adecuados para actividades de proyectos no dedicados a asignaturas particulares como se hace hoy en día en algunos colegios pilotos experimentales.

Pienso que necesitamos desarrollar en todo el mundo, pero sobre todo en los países más avanzados, la investigación y la acción en estas nuevas actividades interdisciplinares que proporcionan una nueva estructura para la educación para la paz.

Comentarios finales

Todo esto es muy importante para proporcionar a la educación europea las nuevas orientaciones urgentes que necesita. Europa, vista en bloque, tiene serias dificultades con respecto al Tercer Mundo y al Cuarto MUndo, debido por una parte a su alto nivel de desarrollo científico, tecnológico, económico y, por otra parte, por su larga historia de colonialismo, neocolonialismo, ratios desiguales de intercambios de productos y servicios entre el Norte y el Sur del mundo.

Una Europa más grande, una casa común europea con los países centrales y del Este, que sólo recientemente han recuperado la democracia y que tendrán que dedicarse, principalmente, a una política seria al Sur del mundo; una doble tarea que los ciudadanos del mañana europeo deben estar preparados para solucionar. La alternativa de una fortaleza (probablemente limitada a la presente Comunidad Europea) también podría ser posible pero moralmente insostenible. Las fracciones crecientes (7/8) en los próximos 20 años desde ahora) de la gente viviendo incluso situaciones de pobreza más extremas, sin duda asediarán la fortaleza, ya sea por terrorismo, violencia u oleadas de inmigrantes. La idea de construir murallas de protección aún más altas producirá finalmente nada más que una catástrofe final aún peor.

La presión puede reducirse sólo haciendo la vida más respetable y valiosa para la mayoría de la gente en el Sur del mundo y esto implica colaboración científica y económica en terrenos democráticos y grandes inversiones de los países prósperos en favor de los pobres. Los argumentos morales y utilitarios convergen a largo plazo.

Todo esto requiere un sistema de poderes supranacionales regulado por una ONU universal reforzada y recualificada. Todos los dramáticos problemas actuales desde la crisis del Golfo hasta

el tráfico de drogas, desde la necesidad de desarrollo de los países pobres hasta la producción de energía dentro de los límites de un crecimiento ecológico sostenible se debaten internacionalmente y, a menudo, en el marco de la ONU y de las agencias afines a las Naciones Unidas. Pero se hace más y más patente que tales estructuras no son ni suficientemente fuertes ni democráticas. Esto también es cierto de las instituciones europeas, incluso si son, en general, más avanzadas. Las instituciones mundiales y regionales deberían llevar un progreso paralelo sinergético a pesar de los obstáculos nacionalistas que tratan de retrasar tales desarrollos.

Esto significa que la educación ,europea al menos debería anticiparse a la política. La afirmación de Well de que la salvación de la humanidad depende de una carrera de velocidad entre la educación y el desastre no había sido tan ciertas hasta ahora.

Tal reto puede ser terrible pero también es el mejor camino para dar un sentido nuevo y significativo a nuestra vida y, sobre todo, a la experiencia de la juventud, más allá de la confusión y el aburrimiento de una sociedad egoísta y consumista.

M. ARGIBAY, J.J. CELORIO, G. CELORIO

LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO: PERSPECTIVA CLAVE PARA EL PROFESORADO

LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO: PERSPECTIVA CLAVE PARA EL PROFESORADO

M. Argibay, J.J. Celorio, G. Celorio

Primera parte

En primer lugar, queremos explicar el sentido y orientación de la ponencia que presentamos. Cuando empezamos a trabajar este Congreso pensábamos que nuestra función central como grupo autor de la investigación sobre el estado de la E.D. en los libros de texto y como parte de la organización, era convocaros a todos y todas. Convocar a la gente que ha trabajado en E.D., a gente diversa que tuviera diferente grado de reflexión sobre el tema, para que todos pudiéramos avanzar. En esa medida no pensábamos, y creo que así consta en los primeros materiales de información del Congreso que os mandamos, presentar una ponencia.

Posteriormente, consideramos que podía merecer la pena apuntar algunas reflexiones que habíamos ido sacando a raiz del trabajo, tanto desde el punto de vista de las conclusiones concretas como de algunas reflexiones teóricas que quizás pudieran ser útiles para este momento de Reforma Educativa y para la actuación como enseñantes y gentes de ONGs preocupadas por la E.D. Nuestra ponencia pretende contribuir al desarrollo de unas bases teórico-prácticas capaces de orientar el impulso de la E.D. en la educación formal.

Discutiremos en primer lugar las relaciones entre la E.D. y el perfil de los profesionales educativos, en segundo lugar situaremos la E.D. en el contexto del desarrollo del currículum y, por último, intentaremos proponer algunas ideas generales sobre la práctica en el Aula.

1.Profesores y Educación para el Desarrollo

Nuestra primera pregunta clave, como la de cualquier profesor/a, debe ser ¿Por qué plantearse la E.D?, ¿cuales son las razones que pueden y deben implicar a un profesional de la enseñanza en la E.D.?, ¿por qué la comunidad educativa formal debe preocuparse por esta temática?

Es cierto que las condiciones concretas de trabajo del enseñante, no favorecen un proceso de reflexión. El espacio de formación e innovación sólo recientemente empieza a considerarse como aspecto clave de su ser docente. Horarios, tradiciones de comunicación e incluso las propias percepciones de la acción docente, las concepciones de lo que se debe transmitir, las presiones de los padres, etc..., dificultan este proceso. Este conjunto de elementos crean una práctica, pero lo que es más importante crean una determinada ideología. La autoreflexión no nace facilmente de estas condiciones. El profesional vive su cualificación como un «saber hacer», negando su responsabilidad, bien por ingenuidad, bien por incapacidad, en la determinación del qué debe ser objeto de su acción.

Por ello, las preguntas del principio son pertinentes y más en una época en que se intenta perfilar al profesional, al técnico como un mero ejecutante, un gestor con «un saber específico» capaz de poner en práctica cualquier política, cualquier currículum. Profesional por tanto no responsable, no ideólogo, no interrogado a sí mismo sobre el sentido y objetivo de su trabajo. Profesional, al que se le marcan los objetivos y de cuya pericia, conocimiento del terreno y del material sobre el que trabaja se esperan resultados. La Comunidad Social a través de la Comunidad Política marcaría los grandes objetivos que Técnicos Diseñadores traducirían en Currícula Generales que, posteriormente, serían «adaptados» en sucesivos niveles hasta llegar al aula. Desde esta perspectiva por tanto, sólo a la Comunidad Política le cabría la responsabilidad e inquisición sobre el espacio curricular de la E.D..

En todo caso sólo para los profesionales educativos «sensibilizados», «politizados», tendría sentido la pregunta. Pero ya no como profesionales sino en cuando «Ideologizados».

Nuestras tesis básicas son radicalmente contrarias. El enseñante en general, las comunidades educativas, las comunidades críticas de enseñanza, deben situar su reflexión sobre el sentido de la enseñanza, sobre el sentido del currículum, sobre la E.D., no tanto en cuanto ideólogos, sino precisamente en cuanto profesionales preocupados por su labor.

Nosotros pensamos que no existe profesional no ideologizado, no existe una enseñanza que pueda mantenerse al margen de la educación para el desarrollo o de otras líneas transversales, lo que en conjunto se ha llamado en conjunto Educación en Valores. Se sea consciente o no, se está transmitiendo curricularmente. Y esto es una de las consecuencias más claras que nosotros sacamos de la Investigación. Los materiales didácticos no son neutrales, y por tanto, la decisión del educador, su actuación con, sobre y a través de ellos, está haciendo una determinada E.D., está transmitiendo, está generando, una orientación muy concreta.

Esta reflexión debe ser hecha como profesional nunca es el enseñante un mero gestor, un mero ejecutante, precisamente por las condiciones de su trabajo, por el material sobre el que trabaja - no se trabaja sobre tornillos, sino sobre personas, sobre gente, sobre ideología, sobre conocimiento, sobre el futuro papel como actores sociales-. Es precisamente en cuanto agente que debe producir currículum, en cuanto que debe poner en marcha y gestionar el currículum, por lo que debe plantearselo.

El currículum no es una creación de un instante, sino una recreación regular y por tanto, sujeta a una readaptación, a una revisión constante, y es por tanto en esa práctica donde esa reflexión del enseñante tiene sentido. Por tanto, se quiera o no, se sea consciente o no, el enseñante no es del todo un mero técnico, sino un actor sociopolítico, un actor de la escena sociopolítica.

Como tal trabaja a través de unos materiales y recursos didácticos que han sido generados en el marco de una sociedad y época concreta, con una percepción del conocimiento determinada, con una representación de los problemas, con una distribución de las perspectivas y valores jerarquizados, en definitiva con una representación determinada del qué y cómo debe ser utilizados. Los horizontes hegemónicos ideológicos y políticos, impregnan su producción, al margen del grado de consciencia de sus autores. Su contextualización, sentido, significado y debate, son algunas de las acciones que el profesor/a por activa o por pasiva pone o debe poner en práctica.

Pero es que además, el profesional, el docente, se enfrenta a unos alumnos y alumnas cuyo proceso de construcción de conocimiento se desarrolla también al margen de la institución escolar. El constructivismo cognitivo es un proceso gestado por el individuo en un proceso dialéctico entre su práctica social y las herramientas y esquemas conceptuales y valorativos prestados por su medio social y cultural, e interinizados en un complejo proceso de estructuración. Los alumnos y alumnas son agentes del proceso educativo, se enfrentan a la dinámica que el profesor/a propone, contextualizan y seleccionan en función de sus esquemas, no como meros receptores sino como sujetos en construcción desde realidades y representaciones múltiples.

En nuestras sociedades de finales del siglo XX los contextos de mediación y modelación al margen de la institución escolar son cada vez más poderosos. El «currículum social», el currículum previo, coetáneo y al margen de la escuela, no puede ser menospreciado por ningun profesional consciente de su trabajo, y ese curriculum es conceptual y valorativo, teórico y práctico, lo que por supuesto probablemente no significa sistematicidad ni racionalidad. Sin embargo debemos ser conscientes de que su caracter ideológico y cultural lo hace tan potente, tan cargado de elementos afectivos y utilitarios, tan cargados de la aparente lógica interpretativa de la «realidad como es», que su desestructuración y reestructuración crítica, científica y solidaria lo convierte en el más difícil reto de la educación y de sus profesionales.

2. Currículum y Educación para el Desarrollo

Por tanto, la otra perspectiva a tener en cuenta es la de contemplar desde el punto de vista de la evolución general del sistema qué cambios está introduciendo tanto en el ámbito de la educación formal como informal. Nuestro planteamiento es que el modelo del desarrollo/ subdesarrollo, y en este Congreso ha sido planteado en toda su crudeza y de ello somos cada vez más conscientes, está adquiriendo tal relieve, tal intensidad, tal globalidad, que impregna al conjunto de la ideología, de la práctica social, al conjunto de hechos y estrategias de nuestra vida cotidiana, de nuestra cultura, de nuestro pensamiento, y también a las condiciones de la reproducción ideológica.

Desde esta perspectiva cabe, debe, preguntarse el sentido del currículum formal, o lo que es lo mismo, su relación con el informal o social y con ello cuales son sus características. La reflexión sobre su sentido y gestión por parte del profesor/a es absolutamente relevante. Nuestra tesis básica es que la propia práctica del sistema global está poniendo en crisis el curriculum ideológico dominante que lo explica y justifica. Esta crisis presente en el sistema y currículum «social», hace más urgente el planteamiento de la E.D. y, sobre todo, facilita y pone a la orden del día su articulación e implementación en el conjunto del currículum formal.

2.1. Un Modelo Informalmente reproducido en las mentes.

Este modelo global no sólo se despliega en la realidad sino que tiende a reproducirse y ocultarse en la comprensión consciente que sobre el mismo los individuos y sociedades se hacen en sus mentes y en sus instrumentos de acción social y política. El aprendizaje social, la construcción del modelo en nuestras mentes, no es sólo individual sino también en las sociedades y los grupos. Se dá de forma relativamente caótica en los espacios informales, a través del conjunto de la práctica social, familiar, grupal, comunitaria, nacional, estatal y/o transnacional, en lo que pudiera ser definido como una educación no formal y también, de forma más controlada, en la llamada educación formal.

2.1.a)La construcción ideológica

Si bien es cierto que la dinámica social produce un conjunto de fuentes de referencia y aprendizaje, y por tanto, genera aprendizajes de dificil control y articulación, también lo es, que ese aprendizaje es caótico sólo en cierto sentido; sobre ese caos se han intentado desarrollar una explicaciones y comprensiones dominantes que produzcan en individuos y sociedades procesos de acomodación y justificación. Se pretende una comprensión del mundo que pese a las diversas claves y universos culturales puedan ser universal o mayoritariamente aceptada. Una serie de fundamentos rodean esas construcciones cognitivas dominantes:

-El centro de la construcción es la presentación de los modelos de desarrollo Sur y Norte como ausentes de relación. El del Norte es una construcción con sentido en sí mismo. El Sur no ha sido capaz de llegar al mismo nivel, independientemente de las razones, se encuentra «retrasado».

-El resultado actual es el consecuencia natural e inevitable de la historia. Puede ser afirmado positiva o negativamente, pero es el «producto racional del progreso histórico». La lucha por la perfectibilidad en cada presente lo ha ido construyendo en el pasado, mostrando por su existencia final en el hoy su mejor justificación.

-Es un modelo perfectible gradualmente. Desde luego el modelo presenta problemas y características negativas. Pero son adherencias a ser desprendidas con el paso del tiempo, con la introducción de reformas que tenderán a hacerlas desaparecer. Como prueba y justificación se constituye un proceso de escalones graduales por el que han pasado las diversas sociedades en diversos tiempos.

-El modelo es asocial y apolítico. Nadie salvo la historia parece ser responsable del «sistema». Este parece arrastrar a individuos y sociedades, no importa su posición, como un destino fatal. Son las propias relaciones entre las partes del sistema las que generan comportamientos y producciones sociales negativas, independientemente de la voluntad de los agentes sociales.

-El modelo tiene unos ritmos y topes de velocidad en los cambios de perfectibilidad que puede asumir. Existen unas relaciones de fuerza en el conjunto del sistema que imponen topes y

limitaciones que no pueden ser saltados sin profundas consecuencias negativas. En algún lugar, en lo alto del sistema pueden alcanzarse ciertos pactos de perfeccionamiento. Pero incluso en ese nivel la «realidad» impone ciertos límites que no pueden ser saltados.

-El modelo es fundamentalmente amoral, la ética es un residuo en su enfoque. Tiende a reproducirse una visión maquinista del modelo social. Es cómo si este funcionase como una «maquina más o menos infernal» pero que sólo los «técnicos» pueden entender y actuar sobre ella. No hay consideraciones éticas, de valor, sino tecnócratas. Son las propias condiciones de su dinámica mecanica la que permite las «reglas de actuación». El «pragmatismo», el «realismo», frente al «eticismo», resultaría su consecuencia. Los discursos morales pueden valer en lo individual, pero no en lo social, no en la práctica, no en la medicina del sistema.

La consecuencia de este sistema de construcción cognitiva de la realidad parece evidente:

-Limitación de la soberanía individual o social acerca de la posibilidad de decisión sobre las condiciones de nuestra existencia. Limitación en cuanto derecho, la decisión sobre los problemas no sería política, en el sentido de lo que se quiere; sino de lo que se puede, lo que es posible técnicamente. Pero también limitación en cuanto posibilidad, los problemas son tan complejos y las posibilidades de influir tan lejanas que el ciudadano/a, de a pie, en su cotidianeidad, individual y/o colectiva, sólo puede ser impotente. La Democracia por tanto sólo puede ser formal e institucional, sólo las élites pueden entender y actuar, incluso con cierta relatividad.

-Aceptación resignada de los «residuos negativos». La percepción de los elementos negativos del sistema, dificilmente ocultables, deben ser asimilados junto a la lógica de la impotencia. La «domesticación» social articula un conjunto de elementos según los cuales el individuo, la colectividad, debe contemplar con una perspectiva conmiserativa los efectos negativos en los otros, o con resignación, en el caso de afectación al propio yo y/o los mios. Se puede instar a introducir bálsamos o incluso se puede criticar el que no se haga, pero no debe confundirse el derecho a «decir la disidencia» del «hacer la disidencia». El saltarse las normas y querer ir más allá de donde se puede, está sujeto de la punición defensiva del sistema, justificado en los limites que impone la propia máquina.

-La doble moral y el derecho teórico. La civilización humana, sus diversas culturas, el propio ser social de las individualidades, dificilmente pueden prescindir de la valoración en los procesos, de la dotación de códigos éticos por diversos y plurales que puedan ser. Esa moralidad es siempre una cierta tensión entre lo deseable y lo posible. Esta tensión no sólo es propia de los individuos sino de las culturas y sociedades. Tradicionalmente esta tensión ha sido el ámbito de lo político, de la acción social, incluso en cierto sentido del derecho. Existía un continuum entre la utopía y la realidad. Es precisamente la ruptura de ese continuum lo que constituye uno de los principales mecanismos de la aceptación del modelo. Según la escala va aumentando de lo inmediato a lo transnacional la ruptura tiende a consolidarse y hacerse absoluta. La formulación de lo que debiera ser y lo que es como dos esferas sin relación, acaba por convertirse en absoluta. Se acepta como inevitable una moral y derecho teórico y otra moral y derecho práctico, sin que la una y la otra tenga porqué acercarse.

2.1.b) Las contradicciones de la Dinámica Social

Sin embargo, hoy, esa construcción ideológica del modelo se enfrenta cada vez más a las contradicciones de su desarrollo real, lo que se traduce en brechas y rupturas que abren espacios de construcción alternativa. Repasaremos brevemente algunos de los elementos más relevantes para esa construcción alternativa. Tratando posteriormente de sacar consecuencias para el currículum de educación formal y la actuación del enseñante.

Desde el siglo XVI, el desarrollo capitalista ha ido construyendo el sistema mundial como interdependiente y jerarquizado, anexionando y subordinando al modelo central central, espacios, sociedades y culturas, y truncando con ello su propio desarrollo. El siglo XX ha acelerado y profundizado este proceso, por más que su articulación haya provocado dos guerras mundiales y posteriormente extendido una tercera guerra mundial permanente y soterrada en todo el Tercer

realidad social inmediata no constituía más que una fuente lejana y mediatizada de renovación. El desfase era una consecuencia inevitable.

Vivimos en la actualidad una época en que las críticas a ese desfase han desembocado en una fase de reformas. Confluyen en esta, elementos y fuentes muy diferentes e incluso contradictorios:

a) Las derivadas de la adecuación a las necesidades del sistema productivo y por tanto necesidad de nuevos diseños y ordenaciones curriculares,

b) Las derivadas de la propia reordenación política y de las necesidades de nuevas formas ideológicas de acomodación.

c) Las derivadas del llamado fracaso escolar. La crísis de la aparente incapacidad del sistema como fuente de movilidad social.

d) Las diversas corrientes críticas internas que traducen desde sus insatisfacciones, hasta diversas críticas más radicales e ideológicas.

Esto ha producido una curiosa alianza aparente de unidad de discurso de pedirle a la educación formal que sea precisamente menos formal, más sensible a las dinámicas y procesos externos, informales. Sin embargo desde nuestra perspectiva esta alianza encubre orientaciones y estrategias bien dispares que se traducen en el terreno curricular.

Utilizar los aspectos positivos de esta necesidad de cambio y algunas de sus referencias positivas, pero mantener una distancia crítica y ofrecer líneas alternativas capaces de resistir las tendencias a «reformar para que todo siga igual», debe ser una de las preocupaciones dominantes de la actual situación de la E.D. en la Educación Formal.

Por tanto, desde nuestra perspectiva y en el hoy, una orientación consecuente en E.D. debe suponer cuanto menos:

a) Una determinada concepción de la Educación para el Desarrollo.

-Una concepción globalizante Norte-Sur

-Una orientación, diálogo y apoyo común de las llamadas líneas transversales

-Una concepción para el desarrollo abierta a los problemas del futuro y sus retos para el presente.

-Una concepción comprometida con las amplias mayorías.

-Una propuesta de dialogo de las disciplinas para la problemática mundial.

-Una concepción crítica e impregnada de valores

-Una concepción para la interacción y construcción crítica de la comprensión de la realidad.

-Una concepción sensible y abierta a la dinámica social y sus agentes.

-Una concepción orientada a la acción.

b) Una concepción acerca de su articulación curricular

-Ofrecer un marco globalizante del curriculum tanto interdisciplinar (CC.Sociales o Experimentales) como de las diversas disciplinas concretas

-Ofrecer un marco referencial como dinámica de crecimiento y desarrollo de currículum para estudiantes y profesores.

-Marco de experiencias de innovación y articulación de recursos.

-Ofrecer un sistema abierto para la interrelación con el medio.

-Bosquejar y explorar nuevas fórmulas de evaluación como herramientas de transformación individual y colectiva.

-Capaz de ofrecer un sistema de actuación convergente en el Norte y en Sur.

c) Una concepción acerca de sus actores y contextos.

Si es necesario desarrollar una Teoría de la E.D. ligada al currículum regular y a la investigación educativa, ésta, debe conllevar paralelamente una orientación regular hacia el desarrollo de una conciencia crítica colectiva entre el profesorado. Si propugnamos una orientación teórica hacia la acción debemos orientar nuestro horizonte a los sujetos artífices de esta. El profesorado, principal agente y productor curricular, debe ser una de nuestras referencias fundamentales. La preocupación

por el impulso de comunidades críticas del profesorado en la dirección propuesta y la articulación de redes de comunicación e intercambio son elementos estratégicos.

El análisis de los contextos reales, laborales, profesionales e ideológicos, teóricos y prácticos, de los profesores y profesoras, se convierten, igualmente, en exigencias de esta aproximación.

Segunda parte

Cada vez que abrimos la puerta de la clase, nos sacude un ligero temblor. Nos preguntamos cómo tratar los temas de desarrollo-subdesarrollo, relaciones Norte-Sur; asegurando el interés y la empatía de nuestros alumnos por estas realidades «lejanas».

El recurso didáctico más común y más extendido con que contamos, es el libro de texto. En general, este es tendencioso en sus contenidos y pobre en su metodología científica. Un aburrido impulsor de la memoria y de la educación tecnocrática.

No se trata de abolir el uso del manual sino de discriminar, como diría Lucien Febvre: «Lo que incita o puede incitar a pensar, a buscar, a leer, eso sí. Pero manuales «cerrados» y cuya ambición se reduce a describir todas las cosas desde fuera, con el mayor número de detalles (...) no, no y mil veces no.» (L. Febvre «Combates por la Historia»).

Deberíamos agregar lo que Febvre no podía decir, porque entonces no existía la E.D; es que los textos no sólo no facilitan los enfoques propuestos por la E.D sino que, al menos en parte, son los responsables de extender la concepción eurocéntrica del mundo, el maniqueísmo económico-cultural y de perpetuar toda suerte de prejuicios.

El temblor nos sacude al entrar en el aula porque maestros y maestras contamos con pocos medios económicos que nos permitan diversificar los elementos didácticos. Tampoco hemos tenido apoyo, hasta ahora, para ampliar nuestra formación científica y pedagógica. Para soslayar dudas e inseguridades, solemos volver a la rutina, al manual, y rechazamos cualquier propuesta innovadora por ilusoria e imposible.

La educación permanece anquilosada, repitiendo esquemas de enseñanza ya caducos. Se han roto los nexos entre la escuela y los avances científicos. Como señalaba Bachelard, hace ya muchos años, «Todavía enseñamos a nuestros hijos (...) la ciencia experimental de las instrucciones ministeriales: pensad, medid, contad (...) da igual si el pensamiento va detrás del fenómeno mal visto, de la experiencia mal hecha.»

A pesar de estos y otros muchos problemas que afligen a la educación, nosotros somos relativamente optimistas. Si la disyuntiva es que, o bien: nos amargamos y matamos de aburrimiento a varias generaciones, manteniendo las viejas estructuras; o bien: intentamos cambios dando espacio a la diversión y a la curiosidad; la opción es clara: debemos arriesgar y apostar por nuevas orientaciones.

El momento es inmejorable pues se está debatiendo la Reforma Educativa en Euskadi y en todo el Estado Español. Ella habrá de permitir el aporte renovador de centros e individuos, según los diferentes niveles de concreción curricular de que se trate.

De las jornadas y encuentros que hemos tenido con enseñantes de Vitoria, Bilbao, San Sebastián, Valencia, Madrid, Sevilla, sacamos la impresión de que se sentían atraídos por los enfoques sustentados por la E.D. Sin embargo, pudimos detectar cierto escepticismo sobre las posibilidades reales de llevar estos temas al aula.

Muchos docentes nos decían: "Está muy bien hablar de enfoques globalizadores, pero cómo voy a hablar de Africa o de China si no sé nada de ninguna de ellas?!. Tengo que multiplicar mis conocimientos y también ampliar los contenidos de la asignatura, con lo agobiante y extensa que es de por sí y con el poco tiempo que hay para cumplir con el dichoso programa!

"También es magnífico plantear una educación en valores, pero este altruísmo contradice la realidad del mundo competitivo en el que deberán desenvolverse los adolescentes de hoy. Además, los distraemos de su formación académica y técnica exigida en la selectividad."

Insistían en que: "Es muy difícil transmitir a chavalas y chavales, las nociones de interdependencia, desarrollo-subdesarrollo, o las diferencias culturales, de vida cotidiana, de escala de valores. Y aún más difícil, es evitar los tópicos y los prejuicios porque nosotros mismos somos portadores de preconceptos."

No podemos subestimar la envergadura de estos temas y de otros muchos que no tenemos tiempo de enunciar. Proponer soluciones rotundas y absolutas sería falsear la realidad. Aún así, se pueden dar respuestas parciales como las que aquí se han dado en las distintas ponencias, comunicaciones y talleres.

Pero, el quid de la cuestión no consiste tanto en hallar respuestas como en reformular preguntas. Los puntos anteriores contienen aspectos ambigüos y contradictorios que los convierten en falsas objeciones a las premisas de la E.D. En primer lugar porque todos ellos son problemas generales de la enseñanza y no particulares de la E.D. La interdependencia existe se estudie o no, todos los pueblos tienen historia y cultura lo sepamos nosotros o no, y las disciplinas hace años que entremezclan sus fronteras. De modo que, no tenemos porqué defender contra viento y marea nuestra asignatura, amurallándola para que nadie pueda introducirse en ella.

En segundo lugar, porque el temor a no poder aprender todo-temor vinculado al conocimiento de realidades remotas, visión global o trabajo interdisciplinar-se asienta sobre la base errónea de creer que es posible saberlo todo sobre todo. Esto no es verdad y afortunadamente no es necesario ya que "la precisión del conocimiento no está designada por el objeto sino por el método" (Bachelard).

Tal vez, en el fondo, aún creemos en el saber enciclopedista y nos da miedo olvidar un nombre o una fecha porque podemos ser juzgados por quienes nosotros "evaluamos" constantemente.

A los once años, Eugenia, sabe perfectamente que la palabra evaluar es un eufemismo y ella y sus compañeros le llaman control. Habría que profundizar en este punto porque aquí subyace una confusión ancestral entre el significado de autoridad y el de autoritarismo. Reconocer nuestra ignorancia y estudiar junto a nuestros alumnos, guiarlos en la metodología y aprender de su frescura, no puede menoscabar nuestra autoridad.

Sólo cuando el ego no puede soportar que descubran su ignorancia, sólo entonces nuestra actitud se vuelve dictatorial. Hay otro preconcepto en nuestro propio currículum oculto - que alimenta y enmarca la actitud rígida en la enseñanza - aprendizaje, que es el considerar el saber como algo estático.

Parafraseando a Freud, podríamos denominarlo el "complejo de Parménides". Este complejo tiñe la acción del docente,los programas ministeriales y el material didáctico, muy en particular el libro de texto. La historia o la geografía, o cualquier otra asignatura, es lo que dice el programa; y si sabemos el programa punto por punto, sabremos historia. Aquí se confunden las ciencias con los programas. Es una deducción errónea ya que programas o manuales pueden estar mal hechos, o equivocados y no nos garantizan la adquisición del conocimiento científico sino más bien todo lo contrario. "Porque el saber no es, sino que se construye" (Bachelard).

En las llamadas Ciencias Sociales nos vemos obligados a atiborrar a los estudiantes con nombre, fechas, tratados y batallas; ríos, acantilados, mares y tablas demográficas. Datos junto a los que embutimos algo de Arte y de vida cotidiana. No hay interpretaciones, ni variables, ni dudas, ni avances, ni retrocesos. Todo está perfectamente estructurado.

La ristra de morcillas sería la imagen más parecida a lo que manuales y programas proponen como estructura del conocimiento social; cuando lo medular de las ciencias es que nacen y crecen en la duda, en los continuos interrogantes y en las respuestas nunca definitivas.

También aquí en este afán de nombrarlo todo descubrimos otras raíces freudianas. Se trata del "complejo de Adán", según el cual se conoce todo aquello que somos capaces de nombrar; cuando en realidad es al revés; sólo somos capaces de nombrar aquello que conocemos.

Suponemos que en muchas de las asignaturas escolares ocurren cosas parecidas. No es sorprendente que chicos y chicas jamás logren entender para qué estudian. Tampoco es raro que se aburran ellos y nos agotemos nosotros.

Con mucho menos esfuerzo podemos, como hipias contar historias que entretengan, y que den un marco general dentro del cual podamos realizar estudios de carácter monográfico, estimular la recogida de información, provocar debates, contrastar opiniones, para enseñarles a formular sus propios discursos, a fundamentar sus ideas, a interpretar la realidad que los rodea. He allí la verdadera formación de nuestros jóvenes. Si enseñamos a elaborar datos, a descubrir vacíos, a enunciar hipótesis y resoluciones comprensivas, entonces podrán entender como se construye la historia siguiendo las preceptivas científicas más actuales como las propuestas por Fontana, Duby, Guinzburg, Bunge, Cardoso.

El alumnado que se forme de esta manera no tendrá problemas de selectividad ya que, los datos que se exigen siempre habrá que memorizarlos un mes o quince días antes. Entre paréntesis deberíamos sugerir que los criterios de selectividad sufrieran modificaciones sustanciales. Por otra parte, hay que señalar que los preocupantes fracasos se han dado dentro de ese sistema educativo que supuestamente los prepara para la selectividad. Es curioso que se achaque a la E.D. el "a priori" de que no será útil al estudiantado para superar sus pruebas. Se apaciguan así las conciencias de quienes educamos, para sentarnos tranquilos en la vieja cátedra desvencijada que es la que no ha cumplido con sus objetivos.

El único truco válido para que el hecho educativo se produzca es provocar entusiasmo, ganas de conocer. El saber vivido como obligación o etapa burocrática a sortear, es un rito de iniciación aburrido y prolongado. Genera rechazo en quienes lo sufren que no encuentran ningún vínculo entre ese conocimiento y su propia vida. "La autenticidad del trabajo educativo, es el hecho de que la conducción del mismo esté en manos del propio grupo con el que trabajamos" (Mª José Dos Santos Romao, C. Brandao). Esta afirmación nos sirve para recordar que el educando no es un sujeto pasivo, al que basta rellenar con datos como si de una bolsa de patatas se tratara.

Insistimos en que el fracaso registrado hay que atribuirlo al sistema educativo vigente hasta ayer. Cómo no ser optimistas con las posibilidades educativas que nos abren la E.D. y otros ejes trasversales. Quizás, poco a poco, y no sin tropezones, podamos desprendernos de la educación mastodóntica a la que hace años ya debimos extender acta de defunción.

Algunos objetan que la E.,D. sólo propugna la enseñanza de valores y a lo sumo una tímida introducción de temas novedosos en las asignaturastradicionales, descuidando la formación tecnológica y académica. Quienes lo hacen, hablan de su propia ignorancia. Otra vez es el viejo sistema el que sufre un terrible desfase con respecto al mundo científico. El origen mismo de la E.D., vinculada al mundo de la cooperación, la obliga a estar al día en los avances científicos y tecnológicos. Por lo demás, debido a su carácter específico, la E.D. está dedicada a la formación de cuadros técnicos y a la sensibilización de la opinión pública en el afán de disminuir la arrogancia ignorante que el Norte mantiene sobre el resto del planeta.

La simbiosis entre las experiencias técnicas, las campañas de sensibilización y el rigor académico es lo que nos hemos planteado llevar adelante en proyecto de HEGOA. Coincidiendo con otras ONGs, creemos que nuestro deber es investigar seriamente sobre las realidades del Tercer Mundo y profundizar en el conocimiento de las relaciones Norte-Sur para hacer cooperación comenzando por la concienciación de nuestros propios países. Estamos convencidos que si el Norte no cambia, será imposible modificar las relaciones Norte-Sur. Aunque no todos los foros son sensibles a este punto de vista, seguiremos insistiendo hasta que nuestra voz sea escuchada.

Uno de los puntos importantes dela E.D. es informar, crear conciencia y brindar mecanismos para comprender el mundo que nos rodea y nos incluye. La educación formal es el ámbito más importante para gestar una labor sostenida a largo plazo. Como centro de investigación tenemos mucho que aportar a la educación multicultural,a la coeducación y a la destrucción de tópicos y prejuicios mediante argumentos científicos y una casuística seriamente estructurada.

Cómo es posible que nuestros hijos, se trate de Itziar o Aritz, Merche o Pedro, tengan en sus manos manuales que en cuatrocientas páginas dedican como máximo dos, al tema de la mujer. Apenas hay mujeres en la historia o en la geografía. Lo que se les concede magnánimamente como aporte grupal es el descubrimiento de la protoagricultura pero no dejan de subrayar que probablemente esto fue un hecho casual.

Muchos enseñantes, e incluso gente sensible a este tema tanto en las escuelas como en la administración,argumentan alicaídos/as, que no hay personajes femeninos en el pasado y que su rastreo es muy difícil. Disentimos profundamente con esta observación. Son nuestros propios prejuicios los que nos habitúan a no ver; incluso en los mismos manuales encontramos grabados dibujos o fotografías en los que la mujer aparece como: campesina, hilandera, panadera, dama de corte, al frente de movimientos populares, participando en las grandes revoluciones, trabajando en las minas, en las fábricas textiles, o en la vida política e intelectual. ¿Tendremos acaso que enumerar las mujeres importantes que aparecen en la mitología griega?, ¿será casualidad que no hay víctima paradigmática como Ifigenia, ni dignidad y valor como el de Medea, ni superioridad femenina frente a los hombres como la de Circe?, ¿y no es verdad que durante siglos la medicina popular estuvo en manos de las mujeres, y seremos tan ciegos como para desconocer inteligencias como la de Virginia Woolf y de Marguerita Yourcenar?. ¿Cuántos libros de nombres y vidas podríamos escribir de la mujer en latinoamérica desde la conquista hasta hoy? e idénticos procedimientos podríamos realizar con el devenir de la mujer africana o de la mujer asiática.

¿Cómo es posible que nuestra Itziar o nuestra Merche no puedan construir su imagen de género durante sus estudios? Esto es un vacío imperdonable en la educación de hoy. Igual ocurre con el racismo y con la manera de catalogar individuos y países, según la cual los más pobres en realidad tienen un grado de humanidad menor que el nuestro. Por eso los Aztecas eran sanguinarios y se justifica entonces el genocidio de ese y otros muchos pueblos. No vamos a discutir aquí sobre lasmentalidades del pasado. Desgraciadamente hoy se esgrimen idénticos argumentos. Sadam Hussein es un loco autoritario y eso justifica que arrasemos Irak. En Sudáfrica ha habido enfrentamientos étnicos terribles y la prensa nos induce a pensar que después de todo el Apartheid tenía sus razones ... y qué decir de los manuales donde para descubrir prejuicios se plantea una actividad en la que se pregunta por qué en una clase donde hay alumnos blancos y alumnos negros los blancos son siempre los mejores; donde junto a fotos de mercados indígenas en la Puna preguntan si se trata de una ciudad del Norte o del Sur o si tendrán supermercados. Para qué abundar en lamentables ejemplos. Además de criticar el contenido ético, quisiéramos subrayar la ausencia de criterios científicos y la ignorancia supina de los temas, personajes y los temas que trata.

Es verdad, que para ser críticos debemos contar con materiales adecuados y para ello proponemos a los maestros/as que se acerquen a las ONGs que poseen material de valor incalculable obtenido tanto a través de los fracasos como de las experiencias exitosas de la cooperación. Ellas nos acercan a geografías y vidas distintas a la nuestra pero cargadas con el calor y la simpatía de lo vivido personalmente. Producen materiales de gran utilidad didáctica y es bueno saber que están al alcance de nuestras manos. Este ha sido el objetivo de poner en contacto al ámbito de la cooperación con el de los educadores para buscar entre ambos soluciones a las dificultades que nos plantean la distancia cultural, la empatía con otros pueblos y el combate contra los prejuicios. Las ONGs han dedicado tiempo y esfuerzos a construir mecanismos que nos defiendan de los errores corrientes que todos solemos cometer al infravalorar otras culturas o dar imágenes penosas de las realidades del Sur, creando rechazo en lugar de acercamiento.

Esto no significa que el mundo, antes determinista maniqueo y catastrófico, se convierta en un paraíso por arte de biribirloque. Tampoco queremos sostener que todo lo del Norte es malo y todo lo del Sur es bueno. Mas bien queremos ampliar el espectro y mostrar que todas las culturas tienen valores y ruindades, y al igual que la nuestra todas tienen sus contradicciones y sus paradojas. Ninguna sociedad es uniforme monolítica o inmóvil, esto es producto de nuestra ignorancia, de nuestro "complejo de Parménides".

Para reconstruir la personalidad de los otros, de los lejanos, contamos con muchísimos medios accesibles, que pocas veces se nos ocurre utilizar. Hoy en día tenemos a disposición música de todas las étnias, regiones o continentes. Alfaguara y Muchnik y otras editoriales publicannovelas y ensayos de Africa, Asia y América Latina. En antropología, historia, mitología, tenemos estudios realizados por científicos locales, versiones que podemos confrontar con la nuestra o entre sí, como nos ha mostrado Piedad Frias en su comunicación sobre Keniata Y Ngugi: Dos visiones de Kenya. Cuántas historias apasionantes podríamos contar a nuestros alumnos si utilizáramos las crónicas de viajeros, o si partiendo de una canción de reggae explicáramos la música africana o la vida de Steve Biko. Y cuántas figuras femeninas habríamos de encontrar en sociedades actuales o del pasado desde Micaela Bastida hasta Frida Kahlo o Gabriela Mistral, para dar base sólida y argumentos firmes en contra del poder aburrido y engolado de los académicos de la masculinidad.

Queremos "promover la capacidad de razonar fantasiosamente".Esta no es una frase del 68 sino una reflexión hecha por Gastón Bachelard, matemático y epistemólogo.

Introducir el enfoque de la E.D. en la clase es posible y relativamente fácil. Nos permite potenciar algunas de las propuestas incluídas en el diseño curricular base tales como el desarrollo de los ejes trasversales, la educación en valores y el trabajo interdisciplinar.

En este momento será de gran interés aplicar postulados y técnicas de enseñanza - aprendizaje de la E.D. en los distintos niveles de concreción, ya que nos permite organizar estructuras curriculares muy diversas, con módulos intercambiables, con una misma construcción que pudiera adoptar mil formas distintas según el orden en que colocáramos sus piezas.

Lo que acabamos de describir y la creación de material didáctico así como el asesoramiento a centros interesados en desarrollar la E.D, son los objetivos que el grupo HEGOA se ha propuesto para al año próximo. Esperamos que nuestros modestos aportes sean de alguna utilidad para la comunidad educativa, y que nuestras reflexiones no caigan en el olvido como ocurriera en otros tiempos con las palabras de Casandra.

Quizás todo esto sea una utopía, una manera de soñar, pero citando a Freire "diría que como educadoras y educadores que somos, ay de aquellos y de aquellas que entre nosotros renuncien a su capacidad de soñar, de inventar, de tener coraje para denunciar y anunciar (...) Ay de aquellos que en lugar de viajar hacia el futuro, se aferran a la rutina del pasado" (Freire y otros, en "O educador; vida o morte"). Nada más, muchas gracias.

COMUNICACIONES

FCO. JAVIER LIZASOAIN HERNANDEZ

LA CARTOGRAFIA: HISTORIA DE UNA INSTRUMENTALIZACION

LA CARTOGRAFIA: HISTORIA DE UNA INSTRUMENTALIZACION

Fco. Javier Lizasoain Hernández

Se pretende en este trabajo demostrar como el mapa, instrumento básico en el ámbito educativo, ha sido y es utilizado para presentar una realidad mediatizada, una realidad favorable para quien los elabora pero que por conocida y admitida no deja de exigir una revisión con la intención de desvelar y reconocer el mensaje último implícito en él.

A lo largo de la Historia de la Cartografía, el mapa no se ha limitado a informar sobre un contenido más o menos científico, sino que ha sido concebido como medio ideológico al servicio del poder: Roma, la Iglesia medieval, la Europa nacionalista y colonialista y, finalmente, el Norte y los países desarrollados que pretenden dominar culturalmente a los países meridionales a través del mapa.

Tanto los diferentes modelos históricos (Roma, Beatos, portulanos...) como las actuales proyecciones y distribuciones buscan reforzar el papel privilegiado de Europa (Norte), relegando voluntariamente como quedará demostrado a un papel secundario a los países en vías de desarrollo (Sur).

MATERIAL: La exposición se presentará acompañada de una treintena de diapositivas, por lo que se requiere un proyector.

LA CARTOGRAFIA: HISTORIA DE UNA INSTRUMENTALIZACION

La historia de los mapas y, por tanto, su empleo, es anterior incluso a la de la propia historia, numerosos pueblos que desconocieron la escritura nos han legado ejemplares de diversos mapas. Obedece este interés a la propia necesidad del hombre de representar o reflejar para sí o para los demás aquel terreno en el que habitualmente desarrolla su actividad o aquellas regiones de las que pueda tener noticias directa o indirectamente.

Muy pronto, el hombre apreció algunas de las ventajas que ofrece la representación cartográfica, entre ellas podemos destacar:

* Muestra un modelo de la realidad simplificada, libre de aquellos obstáculos naturales o artificiales que nos impiden una visión conjunta o global de la misma.
* Es una fuente importante de datos, tanto cuantitativos como cualitativos.
* Sirve como medio o instrumento para exponer resultados de diversos estudios

Las prestaciones de un mapa son múltiples, desde el momento en que su espacio permanece abierto o dispuesto a ser ocupado por una gran variedad de símbolos, atributos o calificativos que configurarán la amplia tipología cartográfica, tan amplia como lo puede ser la temática del saber humano, potencialmente cartografiable.

Junto a este innegable uso práctico o instrumental del mapa nos interesa destacar en esta ocasión, teniendo en cuenta los objetivos de la Educación para el Desarrollo, dos elementos: su papel didáctico y su uso al servicio de una ideología.

En la actualidad, no se puede concebir un ámbito escolar sin el auxilio del mapa, su uso facilita

la asimilación de conocimientos tales como la ocupación, espacialización o distribución de muy diversos aspectos no sólo sociales sino también científicos. La cartografía ha sido y será en una cultura como la nuestra, cada vez más inclinada hacia la imagen, un instrumento casi imprescindible.

Precisamente este protagonismo del mapa en la escuela, esta concepción del mapa como instrumento básico, sin caer en una excesiva mitificación del mismo, hace más atractivo su «uso» para dar por válida una ideología.

El mapa se utiliza en la escuela, su presencia es permanente no sólo en las aulas sino también en los libros de texto o de consulta, cualquier explicación o trabajo viene generalmente acompañado de un mapa.

El alumno crece y se hace con un mapa, pero... ¿cómo es ese mapa?, ¿se puede hablar de una cartografía objetiva, imparcial y únicamente funcional?, o, por el contrario, ¿existe un mensaje subliminal en el mapa?, ¿el mapa se limita a informar o también «forma» y «transforma»?.

A nuestro juicio, el mapa, la representación cartográfica presenta, al margen del tema central, una distribución del mundo y una realidad que por conocida y admitida no deja de exigir una revisión con la intención de desvelar y reconocer ese mensaje último implícito en él.

A través de este trabajo pretendemos demostrar cómo la cartografía ha sido y es utilizada o manipulada para presentar una realidad mediatizada, una realidad favorable para aquel que elabora el mapa y, esto ocurre no sólo en la moderna cartografía en donde los países desarrollados ocupan un lugar preferente sino que esta mentalidad acompaña a la propia historia del mapa.

Intentaremos demostrar la veracidad de algo que dijo un estratega que por dominar el mundo tenía que conocerlo y que para conocerlo tenía que cartografiarlo: « La política de un Estado está en su Geografía «, nos permitiremos añadir que el dominio de un Estado se transmite a través de su Cartografía.

Iniciaremos el trabajo con un reconocimiento de cierta occidentalización en nuestra exposición, ello obedece no sólo a nuestra propia formación sino al hecho de que al marginar mapas como los elaborados por indígenas de las islas Marshall, esquimales, aztecas, babilonios o chinos, indudablemente anteriores a los primeros occidentales, lo hacemos al considerar que aquellos ofrecen una visión local del mundo, mientras que en estos hay un intento de universalización cartográfica.

Como tantas otras disciplinas la Cartografía también nace en Grecia, allí se aportan los elementos teóricos (esfericidad de la tierra, polos, ecuador, trópicos, sistema de longitudes y latitudes, proyecciones y mediciones), consta que autores como Anaximandro y Eratóstenes configuraron mapas que desgraciadamente no han llegado a nosotros. El que si ha llegado es el que ilustraba la Geographia de Ptolomeo, sin embargo, lo conocemos a través de una compilación tardía realizada por artistas bizantinos en los siglos XIll y XIV. A pesar de ello las bases estaban puestas.

La cartografía romana inicia nuestros postulados, responde a las necesidades de un Imperio, conocer para dominar, de esta forma es la romana una cartografía eminentemente pragmática y «publicista». En el primer caso se encontraría la Tabla de Peutinger que traslada todas las rutas imperiales, dotando al mapa de una finalidad militar y administrativa.

En el segundo caso estaría el mapa circular, tipo Orbis Terrarum (1), en donde aparecen tres continentes: Asia en la parte superior, Africa a la derecha y Europa a la izquierda; destaca en el centro la Península Italiana con Roma como centro universal así como la posición marginal de territorios no dominados por Roma, tales como India y China, disminuidos en su tamaño proporcionalmente al detalle y superficie de regiones «romanizadas». Interesa, pues, resaltar quien domina el mundo y que mundo interesa.

La Edad Media heredará este modelo cristianizándolo, surgen así los mapas T en O,(2) en ellos vuelve a aparecer ese mensaje: Jerusalén en lugar destacado, se trata del centro y eje de todo el mundo, por encima el Paraíso «como cabeza del cuerpo de toda la Tierra», lugar inaccesible pero localizado en la parte norte a pesar de estar en Oriente (arrancaría ahora la costumbre de referirnos a «orientar un mapa» cuando en realidad actualmente deberíamos decir «nortear un mapa», al poner

como eje referencial el norte y no el Oriente como en estos casos).

Asia era un continente poco conocido a pesar de haberse frecuentado la Península hindú y las islas del Indico, pero se ignoraba donde terminaba el mundo por Oriente; Africa a la izquierda, reducida a la región septentrional, la cristianizada (el Atlas y el Nilo), nada se sabrá de la costa occidental hasta el XV con la llegada de los portugueses y, por fin, a la izquierda Europa. El mundo aquí reflejado obedece a una visión cristiana, es un mundo perfecto, no se puede esperar otra cosa de una obra creada por Dios, un mundo circular (círculo = perfección), rodeado de abismos (temor a lo desconocido) y centrado por una CRUZ (la T) y por Jerusalén.

En algún lugar existiría un cuarto continente (sin precisión geográfica pero habitado por sciopodas y seres monstruosos) para reafirmar el equilibrio entre tierras emergidas y sumergidas ante un evidente predominio de masa oceánica que incomodaba a un mundo en donde el hombre era la obra suprema y, por tanto, su espacio, la tierra debía dominar. El cristianismo de estos mapas se refuerza en casos como el del Beato de Osma en donde sólo constan las ciudades en donde predicaron los Apóstoles. (3,4,5)

A medida que pasa el tiempo esta cartografía simbolista, imaginativa y teleológica se desfasa, surgen nuevas necesidades, el comercio se expande, urgen «mapas útiles», aparecen así los portulanos o cartas náuticas donde ya aparecen rosas de los vientos y rumbos que marcan los itinerarios de las naves.

Hechos por y para marinos la descripción se hace detallista en el litoral, en los puertos y en aquellas regiones en donde predomina la actividad comercial (Mediterráneo vs. Norte de Europa); los interiores continentales innecesarios para un marino, se rellenan con ciudades de prestigio (Granada o Toledo), con leyendas mágicas o con la representación de caravanas que enlazarían lugares recónditos y lejanos (Asia o Africa) con puertos occidentales. (6,7)

Llegamos con este bagaje al Renacimiento, dos hechos relanzan la Cartografía, por una parte, la invención de la imprenta, por otra, los descubrimientos, incorporando no sólo América sino regiones africanas y asiáticas, en donde aún aparecerán leyendas que cubren espacios internos que de quedar vacíos serían menos atractivos para la venta, prefiriendo ocuparlos aunque para ello tengan que colocar a reyes africanos viviendo en lujosas mansiones de corte holandés o con la representación de animales y figuras extrañas (8).

Los mapas se universalizan, ampliando el espacio cartografiado (9) y con ello se iniciará una práctica que dominará esta ciencia durante los siglos posteriores.

Por una parte, los adelantos técnicos (instrumental y naviero) y por otra, la abundancia de expediciones facilitan desde el siglo XVII la existencia de una cartografía más científica, precisa y detallista; pero una cartografía que poco a poco quedará impregnada de la ideología del momento que no es otra que la de los nacionalismos y la del imperialismo colonialista.

Según la primera, la Cartografía se militariza y se institucionaliza, buscando la permanencia e inmutabilidad de unas fronteras nacionales reflejadas en un mapa y una justificación de las incorporaciones en aras de un imprescindible «espacio vital» para los pueblos.

Según la segunda se precisa un conocimiento de aquello que debe repartirse, el mapa se utiliza como instrumento para dividir extensos territorios.

Los efectos o causas del Imperialismo decimonónico se perciben en los mapas de la época (10) y en los históricos posteriores. De los continentes explotados sólo se representa lo conocido, las costas desde donde salen las materias comercializables (esclavos, oro, marfil, pieles...), política ésta que dejará constancia no sólo en los mapas sino también en el sistema de ordenamiento urbano, apareciendo y legándonos el sistema que Luis Racionero (1) denomina dendrítico, caracterizado por la presencia de ciudades en la costa y la inexistencia de núcleos urbanos en el interior lo que dificulta seriamente el crecimiento global del estado (11).

El mapa será ahora protagonista en el reparto de Africa, ningún continente, salvo regiones asiáticas, presenta unas fronteras tan lineales y geométricas; las potencias europeas reunidas en Berlín (1.884-5) inician la distribución y como desconocen lo que tienen entre manos (grupos

étnicos, fronteras naturales o tradicionales...) lo hacen en función de la artificialidad de meridianos y paralelos (12).

Artificialidad heredada por gran parte de los movimientos de independencia del siglo XX (13) que conservarían esas fronteras al margen de realidades étnicas, tradicionalmente unidas y que por razones estratégicas, de conveniencia o de cualquier otra índole fueron separadas, lo que supuso en parte el germen u origen de muchos de los conflictos que en la actualidad salpican la inestable posición de los países africanos (14,15).

Esta inestabilidad cartografiada ilustra algo que resulta evidente, el dualismo Norte-Sur queda patente en la concentración de enemistades tradicionales en los países meridionales frente a un «pacifismo» septentrional. Algo que, por otra parte, refleja un ingrediente más de la ideología imperante en la cartografía, ahora traicionada por el propio mapa al desvelar la propia realidad del mercado armamentístico y la conveniencia del mantenimiento de dichos conflictos para conservar los beneficios de este comercio (16).

Por fin, el siglo XX supone una tecnificación, una Politización y una europeización definitiva del mapa.

En primer lugar, una tecnificación definitiva facilitada por un instrumental que permite representaciones de gran fiabilidad y que han evolucionado durante los últimos veinte años, buena prueba de ello sería la cartografía meteorológica empleada en los medios de comunicación.

Junto a este material, se encontraría la amplitud y generalización de los trabajos de investigación que abarcan prácticamente todos los aspectos relacionados con la cartografía. Entre todos ellos destacamos los múltiples sistemas de Proyección lo hacemos al considerar que estos se hallan imbuidos de los otros dos elementos arriba señalados: politización y europeización.

«Un sistema de proyección -dice Strahler (2)- es una red ordenada de meridianos y paralelos que se utilizan como base para trazar un mapa sobre una superficie plana». Esta red permitirá representar un cuerpo geoide como la Tierra en una superficie plana como el mapa.

Ante una proyección pueden darse dos casos:

* Que sea equivalente: la zona cartografiada mantendrá la superficie pero experimentará una deformación (mismo tamaño, distinta forma).

* Que sea conforme: la zona cartografiada mantiene la forma pero no el tamaño o superficie (misma forma, distinto tamaño).

La respuesta a estos casos origina la diversidad de sistemas, todos presentan algún inconveniente que son obviados conforme a la utilidad impuesta al mapa. A continuación expondremos las más significativas:

* Mollweide: en ella la región comprendida entre los paralelos 50 N y S mantiene la forma y la superficie, no así los bordes y los polos que presentan grandes deformaciones, debidas a la forma elíptica de los meridianos y al tamaño del Ecuador que equivale a dos veces el meridiano central (17).

* Goode: apenas presenta deformación pero su mayor inconveniente es la discontinuidad oceánica, más clara en el hemisferio Sur (18).

* Eckert IV: Europa aparece destacada, gran fiabilidad de formas y tamaños lograda al evitar que los meridianos converjan en un punto. Su inconveniente es la no representación de los Polos (19).

* Mercator: sin duda, es la más popular por ser la más didáctica y a la vez la que ofrece una visión más falseada del mundo, por ejemplo al representar Groenlandia con una superficie igual o mayor que Sudamérica cuando en realidad ésta es OCHO veces mayor (2.175.000 Km vs. 17.726.696 km). Por supuesto, la parte central y con ella Europa apenas sufre alteraciones. (20).

* Esta última proyección, llamada en mariposa apenas es utilizada por su complejidad práctica pero l~ incluimos porque viene a ser el compendio de la ideología imperante en los

sistemas de proyección se configura tomando como centro el Hemisferio Norte, haciendo de los continentes australes meras prolongaciones estelares (21).

La politización cartográfica durante el siglo XX viene a ser la culminación de una práctica iniciada centurias anteriores, pero que ahora se agudiza por la generalización de los medios de comunicación y en ellos del mapa, utilizado como medio o instrumento para ilustrar determinadas realidades conflictos o «amenazas», tan sólo dos ejemplos que a nuestro juicio son lo suficientemente esclarecedores de esta tendencia en el uso del mapa.

En ambos casos se cartografía la llamada «guerra fría», es el primero la visión que tendría Occidente del expansionismo soviético y comunista durante este período, a la vista de este mapa cualquier analista o cualquier habitante de una país europeo se asustaría ante el inexorable avance de la «mancha soviética» y de sus aliados, los países satélites, imprescindible pues rearmarse, crear y potenciar la O.T.A.N. (22).

El segundo caso ilustra la visión opuesta, el cerco al que se cree sometida la U.R.S.S. por parte de los países occidentales a los que por su propia seguridad debe responder con el despliegue de ejércitos y misiles (23).

Como último punto de este trabajo se encuentra lo que hemos denominado europeización definitiva del mapa. ¿ Quien presenta una posición privilegiada y un emplazamiento céntrico y destacado en todas las proyecciones y en todos los mapas ?. Sin duda alguna, EUROPA, la autora de los mapas.

Desde el inicio de la propia historia del mapa ya lo hizo, primero Roma, después Jerusalén como cuna de la cultura judeocristiana, fundamento de la historia europea, más tarde figurando como protagonista de la colonización y de la práctica comercial.

Esta es la visión más popularizada del planeta Tierra (24), Europa en el centro y el resto de países a su alrededor, aquella dicta y estos aprenden. Pero..., ¿ es la única visión posible ?. A continuación proyectamos otras visiones, menos conocidas pero igualmente manipuladas e igualmente fieles instrumentos de sus amos, pero en esta ocasión, se trata de amos distintos, no europeos. En todos los casos, la distribución es similar: el continente o país autor en el centro y el resto sus satélites (25, 26, 27, 28, 29, 30).

Esta «europeización» se agrava más si lo extendemos y consideramos la septentrionalización cartográfica apreciable en la proyección Mercator (31) que arbitrariamente coloca el Ecuador en el tercio inferior para así relanzar la posición de los países del Norte, relegando el Cono Sur a un espacio disminuido.

Frente a esta proyección aparece el mapa de Peters que pone en su sitio verdadero al Ecuados, dividiendo al mundo en dos hemisferios iguales aunque para ello coloque en posición privilegiada a Africa y Sudamérica, sacrificando el tradicional emplazamiento (32,33)

Mucho nos tememos que la posición europea seguirá siendo la clásica y que mapas como el de Peters se rechazarán por cuestión de «estética», algo apreciable en las aulas al enseñar a los alumnos por primera vez este tipo de mundo.

Por otra parte, poco se cambiará mientras se repitan escenas como la de esta diapositiva, se trata de la escuela de Sani, pequeño pueblo tibetano de no más de cien habitantes que contaba como únicos medios didácticos esta pizarra y este mapa (34). Podemos apreciar que, en efecto, se trata de un mapa del continente europeo, tal vez, fruto de alguno de los planes de cooperación financiado por Europa pero que mucho nos tenemos que equivocar está muy lejos de los deseos y necesidades de este alumnado (35) que ve muy lejos Europa en el caso de que la vea y que debería conocer su entorno más próximo: Asia.

NOTAS:

* Las notas entre paréntesis y en negrita corresponden a las diapositivas que ilustrarían la exposición.

* Las notas sólo entre paréntesis corresponden a citas bibliográficas.

BIBLIOGRAFIA:

* Chaliand G, Rageau JP. Atlas estratéfico y £eo~olítico de la relación de fuerza en el mundo. Madrid, Alianza. 1986.
* Duby. Atlas histórico mundial.
* EMESA. Atlas Mundial.
* Fraile L. Lectura de Planos. Madrid. Penthalon. 1984.
* Manos Unidas. Hagamos un sólo mundo.
* Manos Unidas. Nuestro mundo.
* Marti J. Interpretación del mapa del tiempo. Barcelona. Ketres. 1984.
* Menéndez G. «Mozárabes y asturianos en la cultura de la Alta Edad Media, en relación especial con la historia de los conocimientos geográficos». Madrid. BRAM. 1954, 134.137 291.
* Puyol R, Estebanez]. Análisis e interpretación del mapa topográfico. Madrid. Edit. Tébar. 1976.
* Racionero L. Sistemas de ciudades y ordenación del territorio. Madrid. Alianza. 1981.
* Raisz E. Cartografía. Barcelona. Omega. 1974.
* Strahler A. Geografía física. Barcelona. Omega. 1984.

ANGEL PARRA MORENO

EDUCACION POR LA PAZ: EDUCAR EN EL CONFLICTO

EDUCACION POR LA PAZ: EDUCAR EN EL CONFLICTO

Angel Parra Moreno

O.-Introducción.-

Una de las formas más constructivas y dinámicas de contribuir a un adecuado autoaprendizaje en la Educación para el Desarrollo, pasa, en nuestra opinión- por educar a nuestros niños-as en la EDUACION POR Y PARA LA PAZ.

Es muy difícil, por no decir imposible , educar para el desarrollo sin educar en y para la paz, es decir, sin prepararnos para solucionar los conflictos que día a día se nos presentan y con los que, tarde o temprano, tendremos que «enfrentarnos» si es que queremos contribuir activamente a una ED. personal y/o colectiva; para una ED. no sólo en el marco de la CEE., sino también a nivel internacional.

Esta es una de las reflexiones más poderosas que a los investigadores del Centro de Investigación por la Paz.-Gernika Gogoratuz, nos ha llevado últimamente a orientar nuestro trabajo investigador a la RESOLUCION Y ANALISIS DE LOS CONFLICTOS, pues por esta vía contribuimos a construir una sociedad en PAZ Y DESARROLLO.

Por esto, teniendo en cuenta lo anteriormente señalado, durante este año 1990, hemos organizado diferentes cursillos dirigidos tanto a personas vinculadas a movimientos por la paz, verdes, ecología, como a alumnos y profesores interesados por esta nueva dimensión educativa. En esta línea y bajo la dirección de Jean Paul Lederach en marzo de 1990 organizamos y llevamos a cabo con éxito un cursillo para alumnos y profesores sobre Educar para la Paz: Análisis y resolución de Conflictos en el marco escolar y así mismo otro cursillo de 16 horas sobre Mediación y análisis de los conflictos dirigidos a personas cercanas al Gernika Gogoratuz y al M.O.C.

Animados por los organizadores de estos cursillos, durante los meses de marzo, abril, mayo y junio del 90 nos constituimos en seminario permanente un grupo de enseñantes de E.G.B. y de EE. MM. con el fin de ver qué es lo que podíamos hacer para mejorar el marco de convivencia en el aula.Tuvimos seis sesiones muy fructíferas, y nos comprometimos a seguir trabajando durante el curso 1990-91.

Fruto de esto, va a ser la puesta en marcha de un seminario en el Instituto Politécnico de San Sebastián el día 24 de Noviembre para el inicio del cual vamos a contar con uno de los expertos más relevantes sobre este tema, y asesor de Gernika Gogoratuz J.P.Lederach.

Durante este trimestre y organizado conjuntamente con el M.O.C. estamos llevando a cabo durante todos los martes de 18,20 a 20,30 un SEMINARIO DE INICIACION EN LA EDUCACION POR LA PAZ EDUCAR EN EL CONFLICTO, dirigido a personas que trabajan en el ámbito asistencial, de educación en tiempo libre y marginación y que está siendo una experiencia altamente positiva y gratificante.

1.-. Objetivos de este seminario.-
1.1.- Objetivos generales.
1.2.- Objetivos específicos.
2.-. Metodología.
3.-. Contenidos o bloques temáticos a modo de orientación.
4.-. Evaluación.
5.-. Recursos materiales propios.
6.-. Bibliografía relevante sobre el tema.
7.-. A modo de resumen : conclusiones para este congreso.

1.- objetivos del seminario.-

1.1.-Objetivos generales.-
- Educar para vivir en la sociedad actual de una forma pacífica.
- Potenciar los aspectos positivos del comportamiento en el conflicto.
- Analizar los aspectos creativos y positivos del conflicto así como las posibilidades de comunicación y empatía que hay en él.
- Abrir la reflexión sobre la relación « nosotros-otros» como clave para la educación de paz, de cooperación y de solidaridad.

1.2.- Objetivos específicos.-
- Formar como educadores por la paz a un colectivo de profesionales de la enseñanza.
- Tomar parte activa en la resolución de conflictos dentro del marco educativo, implicando a todos los estamentos en el acto docente.

Iniciar un proceso de capacitación de los profesores para que puedan, a su vez, aplicar dinámicas de educación por la paz.

Preparar al profesorado para utilizar las distintas técnicas existentes en el campo de la resolución de conflictos así como de la importancia de la autoestima para un adecuado desarrollo de la personalidad del niño.

Elaboración de unidades didácticas u otros recursos de apoyo para las distintas etapa de DCB.

Formular propuestas de de adecuación de los materiales didáctico-pedagógicos para el tratamiento pacífico, cooperativo y solidario del gradiente «nosotros—otros «

Adaptar, generar,probar, evaluar y generalizar recursos de la educación por la paz para, posteriormente, producir módulos concretos y eficaces de aplicación en el acto docente en los distintos niveles y etapas del DCB.

Reelaboración de unidades didácticas, ensayo en el aula y seguimiento de la aplicación de las mismas.

Formación del profesorado participante en el contexto de esta disciplina curricular, facilitándole la asistencia a seminarios, reuniones, conferencias, cursillos, discusión sobre las distintas unidades didácticas que al respecto se preparen y estén en periodo de práctica e investigación.

Formar a los participantes para que en un futuro no lejano, puedan organizar y dirigir cursillos sobre la trasversal en el DCB « la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos «(capítulo preliminar, artículo primero, apartado g), de la LOGSE).

Desarrollar las capacidades de los participantes para entender el comportamiento de las personas en el conflicto,mediar y contribuir a resolverlos en paz.

Hacer una aportación científica y práctica para que la sociedad de Euskadi sepa resolver los conflictos en paz con sus propios medios.

Redactar un documento de análisis práctico sobre la importancia que tiene la comunicación

para una adecuada relación y resolución de conflictos entre profesores, alumnos, padres y otras instituciones.

2.- Metodología

Autoaprendizaje.-

Se concibe este seminario dirigido a enseñantes, como de autoaprendizaje :

- parte de una base teórica sólida, pero que debe ser ampliada en trabajos de búsqueda y de investigación recogiendo el feedback de la aplicación práctica.
- parte de una experiencia muy limitada en la aplicación práctica de teorías, técnicas,fórmulas, etc., aunque dispone de un variado material de eficacia comprobada en marcos culturales anglosajones.

Este método de autoaprendizaje exige la preparación y valoración de cada una de las sesiones por un pequeño colectivo de los compañeros del seminario permanente. Exige también, el desarrollo de una cierta práctica interior del seminario para que sirva de campo de ensayo. Hace también aconsejable el intercalar conferencias o cursillos en los que poder contar con expertos de la calidad de J.P.Lederach, Paul Wahrhaftig,..y con su permanente asesoramiento.

—Los tres terrenos de la práctica.-

Se trata de un seminario teórico-práctico, es decir que en él se presenta la teoría de la educación por la paz en la relación «nosotros—otros», y las técnicas y dinámicas derivadas de tal teoría,llevándolas paso por paso y simultáneamente, a la práctica,tanto para el remodelado de las técnicas y dinámicas, como para el reajuste y enriquecimiento de la teoría.

Hay tres terrenos de práctica :

a- El mismo seminario, en el que se ensayarán varias de las dinámicas, se reflexionará sobre las relaciones entre los subgrupos, sobre las diferencias y los contenidos conflictivos en el mismo seminario y el tratamiento a darlos.

Los participantes asumirán en algún momento papeles de dinamizadores.

En tal sentido desde el principio, se pondrán en juego, dinámicas para generar la participación y la expresión de todos y cada uno de los presentes. Se creará un ambiente en que la participación no sea valorada como acertada o desacertada.

b.- El terreno en el que trabajan los distintos participantes.-

Se estimularán los informes sobre situaciones conflictivas y problemas de comunicación en sus ámbitos de trabajo, haciendo un seguimiento de sesión en sesión y viendo cómo se aplica la teoría expuesta en cada sesión a los casos que muestran en sus informes los participantes.

.- El terreno de cursillos en que- posteriormente- los participantes del seminario a su vez expongan la teoría en los distintos niveles educativos.

La producción del material didáctico—pedagógico.-

Partiendo del amplio material didáctico—pedagógico de educación para la paz del que ya se dispone, se pondrá en marcha

un proceso de :
- selección
- ensayo
- adecuación
- valoración
- edición ..... de un material adecuado al marco sociocultural propio

3.- Contenidos o bloques temáticos

. Los aspectos de la relación nosotros—otros.

. Imágenes,percepciones, imagen del enemigo
. Aspectos expresivos y prácticos en la relación nosotros otros.
. Actores, roles, partes afectadas.
. Cooperación, competición, acomodación, inhibición.
. La interacción, el poder, la autoestima.
. Estructura, valores, intereses, datos.
. Brote del conflicto.
. Instrumento de cada parte en el conflicto.
. Mediación de terceras partes.
. Conciliación.
. Las personas en el conflicto : papeles, poder, posturas, sentimientos, la estima propia. . Lo que está en juego en el conflicto. « El proceso del conflicto «
. La comunicación : lo que oímos y cómo lo oímos; lo que decimos y cómo lo decimos. . Las diferencias culturales en el conflicto.
. La interrelación entre conflictos.
. Del conflicto personal al social y al político.
. Analizar los problemas, percepciones y expresiones distorsionadas, fallos de comunicación, mal entendimiento del contenido del conflicto,falta de creatividad en el planteamiento de soluciones, desatención a determinados aspectos del conflicto, ignorar la vinculación entre diferentes conflictos....
. Distinguir los aspectos prácticos y expresivos del conflicto.

4.- Recursos, dinámicas,..utilizado en el seminario.
5.- Evaluación.
6.- Bibliografía relevante sobre el tema. (en castellano)

- De Bono, Edward: Conflictos : cómo resolverlos de la mejor manera. Ed.Plaza y Janés. Barcelona.
- Colectivo Educar para la Paz : Cooperación y resolución de conflictos. Málaga, 1987.
- Curle, Adam : Conflictividad y pacificación. Ed. Herder. Barcelona 1978.
- Galtung, Johan : Sobre la Paz.Ed.Fontamar.Barcelona 1985.
- Fisas Armengol,Vicent :Introducción al estudio de la paz y de los conflictos. Ed. Lerna,Barcelona 1987.
-Grasa, Rafael : Vivir en el conflicto. En Cuadernos de pedagogía,número 150(julio-agosto 1987),Barcelona pp.58-62.
- Judson , Stephanie : Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de Educación para la Paz y la no violencia. Ed. Lerna. Barcelona 1986.
- Lederacha, John Paul : La regulación del conflicto social : un enfoque práctico. Ed. Menonite Central Commitee, Akron,1986'
- Lederach,John Paul : Elementos para la resolución de conflictos. Cuadernos de no violencia. Publicación del servicio Paz y justicia. México,D.F. Junio 1989.
-REDPAZ : La observación inicial del medio educativo
Proyecto de Investigación Educar en el conflicto. RED PAZ,Sevilla, Enero de 1988.
- Touzard, Hubert : la mediación y la solución de los conflictos. Ed. Herder,Barcelona, 1981.

7.- A modo de resumen : algunas reflexiones a los participantes en este congreso.

- Las experiencias recogidas y análisis realizados en los dos años de existencia de Gernika Gogoratuz, muestran la importancia clave de la resolución de conflictos en nuestro tiempo y mundo actual.Se está presenciando cómo conflictos de todo tipo no se solucionan, sino que se enconan y hacen crónicos, empleando un poder destructivo para doblegar al contrincante.La negociación, la mediación están al orden del día.La resolución del
conflicto con negociación y mediación es una vía de paz, pero paz y resolución de conflictos no coinciden siempre y del todo.

- Gernika Gogoratuz se plantea el análisis del conflicto y de sus procesos de solución y sus comportamientos como su línea principal de investigación por la paz.
- Gernika Gogoratuz entiende que en la resolución de conflictos pueden entrar y entran fuerzas, como facilitadores, mediadores, árbitros, jueces,etc.,más motivados
por sus intereses particulares, de privilegio y de dominación o de carrera, quizás, más que por la paz en justicia. Este es un hecho, que no hay que negar, pero no debe asustar ni apartar de este terreno a los empeños de paz.
- Gernika Gogoratuz entiende que no hay que tratar los conflictos aisladamente, ya que en la vida no se presentan así.Los conflictos no son marcos cerrados, sino abiertos,entretegidos entre sí e influyéndose mutuamente.Hay que ver cada conflicto en el rico tejido de identidades y en la
fuente en que surge y se plantea en la vida y en la historia. El estado de nuestro tiempo y el estado de paz en él, han de ser objeto de estudio de Gernika Gogoratuz para desde ahí poder orientar con sentido la investigación sobre conflicto y sus vías de solución.
- En la sociedad de hoy se siente la necesidad de crear un cuerpo de saber y una profesión dedicadas al análisis y resolución de conflictos. En EE. W . y Canadá es una profesión extendida y reconocida formalmente.Tanto en Japón, como en Europa del este y occidente, así como en Filipinas y en varios puntos de América Latina, se va introduciendo.
Esta dedicación y profesionalización tiene lugar prácticamente en todos los ámbitos de nuestra sociedad. Se refiere a cuestiones familiares, a temas jurídicos, a cuestiones sociales,económicas, políticas, educativas e incluso ecológicas.
Hay,hoy, mediadores de temas ambientales,grandes figuras políticas tienen de asesores a especialistas en resolución de conflictos; cualquier master de recursos humanos en la empresa incluye la resolución de conflictos; hay la sentencia sin tribunal» y el «abogado de las partes» en el terreno jurídico, enlazando y ampliando la tradición de los «jueces de paz «;hay procesos de mediación entre el poder soviético y los distintos nacionalismos que están aflorando en Unión Soviética; las NN.UU. han asumido la solución de un número de conflictos internacionales que no pudieron resolverse por la razón de las armas; hay resolución de conflictos y mediación en casos de divorcio y entre padres e hijos. Un sinnúmero de profesiones, desde enseñantes, hasta monitores de campamentos, responsables de escuelas de tiempo libre, asistentes sociales,...han de estar,hoy, equipados con un mínimo de saber cara al conflicto.
- En el ámbito de la paz es aún más evidente la significación clave del arte del análisis y solución de conflictos.Posiblemente porque la paz está resituándose de contextos contestatarios
contextos abiertos a la participación, el conflicto aparece más y más como el marco en que plantear la paz.
En el contexto de la escuela y en España REDPAZ desde Sevilla hace ya cinco años plantea el «educar en el conflicto». En esa linea, existe desde hace unos años una copiosa literatura y se ha creado una red internacional,NAME,con base en los EE.W.
- Hoy, los movimientos por la paz están dejando huellas en sociedades, tanto modernas como tradicionales, y tales métodos duros - característicos de la era nuclear- empiezan a percibirse como desmedidos y ciegos.Unido a ello se está abriendo un nuevo panorama en que en los conflictos se captan los intereses en juego de las distintas partes afectadas, la posible puesta en común de su trasfondo básico y de valores fundamentales, la compatibilidad a largo plazo de posiciones que chocan a corto plazo o innecesariamente; el espacio que se abre a la creatividad al superar el enfrentamiento, el enriquecimiento y afirmación de la identidad al transformarse relaciones de fuerza en relaciones de sentido.

El análisis y la resolución de conflictos puede ser,hoy, una clave de la investigación, de la educación y de la práctica de una paz basada en la justicia, en el respeto y aceptación mutuos.
- Una de las principales vías de educación para la paz es la educación referida a la relación « nosotros—otros «, que engloba tanto la identidad como el conflicto. En los últimos años, se ha desarrollado este enfoque de la educación por la paz.

Es una forma de educación que llega muy directamente a la realidad, ya que la vida de los educandos y su desarrollo pasa por conflictos en los que está en juego y se modela su identidad.

En lo que Johan Galtung llama el gradiente « nosotros—otros» (Johan Galtung,»Solving Conflicts», Hawai,1989,pp.4-7), siempre se plantean alternativas de percepciones, actitudes y comportamientos hostiles o pacíficos.En este gradiente está en juego la paz y puede educarse para la paz.

- Educar por la paz en el conflicto.-

Dentro de este marco se engloba como algo más específico lo que se denomina «EDUCAR POR LA PAZ EN EL CONFLICTO». Existe una relación estrecha y fluida entre la teoría y la práctica de solución justa y pacífica de conflictos y muchas de las claves de los conflictos más cercanos a nosotros son, además, idénticas a las que operan en los grandes conflictos.

Aprendiendo a entender y educando en aquellos conflictos en los que nos encontramos inmersos en nuestra vida diaria llegando a conocer cómo nos comportamos en ellos, estamos, pues, creando vías de aproximación para llegar a entender y posicionarnos ante aquellos más amplios(políticos, económicos, culturales,..) que nos envuelven y en muchos casos parecen desbordarnos.

- Posibilidad de educar por la paz.-

En las crisis de la relación «nosotros-otros» se producen estrechamientos de conciencia, distorsiones de la identidad, disonancias entre lo que se expresa y lo que se hace. Todo ello da lugar a tomas de decisiones y comportamientos con aspectos tan destructivos, que generalmente queda oculto e ignorado el potencial de creatividad, comunicación y solidaridad, es decir, de paz y la ampliación y abertura de la identidad, que se esconde en esta relación «nosotros-otros «

La educación por la paz, al descubrir, hacer objeto de reflexión, al analizar este potencial positivo, y al elaborar dinámicas para su potenciación o potenciamiento, contribuye eficazmente a un cambio en los valores, actitudes y comportamientos en favor de la paz.

- Adam Curle, enfoca el estudio de la paz como una relación de individuos, grupos, naciones o incluso unidades mayores, basadas en la cooperación. Analiza las condiciones bajo en la que en vez de cooperación hay hostilidad mutua y violencia y trata de descubrir técnicas que puedan transformar estas relaciones en otras pacíficas.

El estudio de la paz no es el estudio de la pacificación, o de la supresión de la disidencia, o del mantenimiento de un status quo penoso para los menos privilegiados. Algunos mantendrán que paz consiste simplemente en ausencia de la violencia manifiesta, aunque otras formas de violencia puedan estar haciendo tanto daño como formas más patentes y usarse a veces en nombre del mantenimiento de la paz o de la ley y del orden.

Creo que los estudios por la paz pueden manifestarse en una especie de intento sentimental de hacer que todos sean amigos sin corregir las injusticias reales o conflictos de intereses que haya de por medio. El estudiante de la paz, por ejemplo, no debe de intentar la reconcialiación al amo y al esclavo, sin haber antes trabajado para corregir la esclavitud.

La principal división ideológica entre los que se hallan comprometidos en estudios por la paz atañe a su interpretación de la paz. Para algunos,la paz es simplemente la antítesis de la guerra : la guerra puede ser la expresión más terrible de una situación hostil pero creo que la mayor parte de la gente incluiría en su campo de interés situaciones pacificas y hostiles en áreas tales como la industria, las relaciones raciales, las relaciones comunitarias e incluso las familiares.

La mayor diferencia está entre quienes ven la paz, a cualquier escala, como la ausencia de la violencia manifiesta, y quienes la equipararían con la justicia social. Los unos estarían a favor de mantener el status quo pretextando que mientras no haya violencia abierta las cosas no van tan mal, y que cualquier tentativa de cambio, particularmente un cambio institucional, podría conducir a perturbaciones peligrosas del orden existente.

Los otros sostendrían que muchas veces, como en Sudáfrica,, el relativamente «pacífico» status que se mantiene por medio de la injusticia y que, de hecho, es ejercida una violencia constante

sobre los derechos e inclusive de las vidas de seres humanos.Este, dirían , es en realidad un estado de ausencia de paz que debe cambiarse. Quienes piensan de este modo se dividirían a su vez entre los que creen que esta forma de lo que se ha denominado « violencia estructural «(Galtung), sólo puede ser derrocada mediante la resistencia, implicando la contra violencia, si es necesario, y los que creen en técnicas no violentas de cambio social.

Algunos enfoques en los estudios por la paz han esclarecido, por una parte, los lazos entre guerra y violencia,y, por la otra, peligros tales para la humanidad como la pobreza masiva y el hambre en el tercer mundo, el daño ecológico y el peligro de agotamiento de recursos irremplazables. De este modo se fraguan lazos importantes, teóricos y prácticos.

Tras mi trabajo y experiencia en problemas del Tercer mundo, he sacado las siguientes conclusiones :

a.- El estudio de la paz no debería confinarse al análisis de los medios de prevenir o de acabar con las guerras.

b.- Ya que muchas de las circunstancias eran internas- más que internacionales -el estudio de la paz no debería considerarse exclusivamente en el nivel internacional.

c.- En tercer lugar, y por la misma razón, llegué a la convicción de que el apoyo a un status quo que permitía o fomentaba tales condiciones hostiles no podría considerarse de ningún modo como promotor de la paz :al contrario, era la admisión tácita de la violencia.

Encontré, sin embargo, que el concepto de paz era insatisfactorio. Era a la vez demasiado vago, demasiado emotivo, demasiado susceptible de manipulación. Desarrollé, por tanto, un enfoque basado en lo que he denominado relaciones pacíficas y hostiles, entre individuos, grupos o naciones.

La primera tarea de la paz, consiste en identificar y analizar las relaciones. En segundo lugar, la siguiente función de los estudios por la paz, es emplear esta información para idear los medios de cambiar relaciones hostiles en pacíficas. Aquí pueden estar estrechamente vinculadas la teoría y la práctica.

Debe haber interés en cambiar las percepciones, en ampliar el conocimiento de la realidad social;y debe haber interés en cambiar la correlación de fuerzas cuando el poder se está empleando para reforzar o mantener al fuerte a expensas del débil.

La negociación nos debe llevar a un arreglo auténtico y no una fórmula para la sumisión. Es parte del proceso que constituye normalmente un tema central en la investigación de conflictos.

- Los estudios por la paz deben interesarse en enfoques que remodelen la sociedad y el orden mundial de tal modo que no sólo sea eliminada la violencia manifiesta y la latente, sino que se establezcan y se mantengan la armonía y la cooperación. Por esta razón, hay que añadir una dimensión más : el estudio del futuro y las posibles alternativas al sistema actual.

-Los conflictos, como he señalado anteriormente, no son globalizantes, cerrados ni aislados, sino abiertos y globalizados por la vida y la realidad. En cambio, en su interior, son complejos, de dimensiones muy variadas. Ni su estructura, ni los procesos que generan, se pueden estudiar desde una sola disciplina. Exigen enfoques interdisciplinarios.

En la investigación por la paz se corre el riesgo de producir lo que Hegel llamaba «conciencia falsa» cuando se trata de descifrar aspectos de la realidad como si funcionasen por sí solos de acuerdo con las leyes de una disciplina, olvidando que en el contexto de conflictos funcionan interrelacionados otros aspectos, objeto de otras disciplinas.

Un ejemplo de ello es el tema de «imagen del enemigo» que plantean varios psicólogos como clave de la educación por la paz partiendo del supuesto de que esta imagen deshumaniza, crea fantasmas amenazantes y fomenta el militarismo. Todo esto es en sí verdad, pero la verdad abstracta de una disciplina aislada del contexto del conflicto.

Una fabulilla puede ilustrar esto; « éranse un cazador y un conejo y psicólogo. El psicólogo preguntó al cazador y al conejo la imagen que uno tenía del otro.

El cazador no percibía al conejo como enemigo, sino como algo querido y apreciado, su imagen era positiva. En cambio el conejo, percibía al cazador como terrible enemigo,como el mal absoluto

y parecía, además, educar a sus crías con esa imagen negativa y obsesiva.

Esto preocupó al psicólogo, quien, tratando de fomentar la paz, fue al conejo y le dijo, con la debida seriedad que el caso requería, que su actitud era un factor de guerra, que debiera reeducarse y tomar ejemplo de la actitud positiva del cazador.

El conejo le oyó y le respondió : déjame sólo hacer un comentario,¿ qué es lo que está en juego ? Mi cuerpo, que es lo el cazador quiere para su sartén y yo para mi vida.

Quedó cavilando el psicólogo sobre cómo incorporar el cuerpo del conejo a su disciplina

Realmente lo que el conejo hizo, fue, en vez de cortocircuitar la imagen con la realidad- afirmando sin más que la imagen de enemigo es contraria a la paz-, contextualizarla en el conflicto. Y en el conflicto hay varias claves, lo que se llama las 3 P- personas, proceso, problema:

1.-La clave personas : con sus imágenes, percepciones, conocimientos, actitudes. Las personas desde dentro, cabría decir, objeto de la psicología.

2.-La clave proceso : con las actuaciones, los instrumentos.Objeto de la estrategia, del derecho,etc,..

3.-La clave problema : lo que está por decidir en el conflicto, su substancia, un sinfín de cosas, objeto de las disciplinas más diversas.

En la fabulilla, el cuerpo del conejo está en la clave 3, que no puede dejarse de lado en un planteamiento psicológico limitado a la clave 1.

- Es ya clásica la división de conflictos según sean de intereses, datos, relaciones, estructuras o valores. Esta clasificación se suele representar en un círculo con cinco sectores. Sin embargo, no es que haya conflictos de estos cinco tipos diferentes,, sino que se trata de cinco factores que entran en juego en cualquier conflicto, pudiendo ser uno de ellos el factor dominante en un momento o a lo largo del proceso. En un caso, por ejemplo, quizá sean os datos lo decisivo en un momento del conflicto, y posteriormente la relación entre personas,los intereses, valores o la estructura.

¿ Son los valores negociables o innegociables ?

Una clave para responder a esta pregunta es la distinción que hace Rom Harre entre motivos expresivos y prácticos en el comportamiento. No es lo mismo la forma como un valor se expresa que la forma como ese valor orienta una práctica. Los valores se expresan las más de las veces aislados, radicalizados, absolutos, urgentes e innegociables, son «cuestión de principios»,»todo y ya».Sin embargo no orientan el comportamiento práctico ni solos, ni directamente, sino contextualizados en la realidad e imbricados con intereses.

EL PROBLEMA DE LAS NOTAS

Presentación del problema

Este es un conflicto en el que intervienen el profesor, el padre y sus dos hijos, uno que es muy aplicado y que saca buenas notas, y otro, que saca muy malas notas.

Y se basa en el castigo que se le da a uno y el premio al otro.

Profesor.- Bueno, las clases han terminado por hoy. Espero que paséis un buen verano y ahora os voy a dar las notas.
Xabier Sasaski: !Qué bien! !He sacado todo sobresalientes!
Oscar: !Jodé! !qué paliza me van a dar!!
Profesor.- Oscar, venga un momento. Diga a su padre que venga a hablar conmigo.
Oscar: Vale.!...
Oscar.- !Cámbiame las notas! !Me van a dar una paliza! !Préstame algún sobresaliente!
Xabi.- Entonces.., no puedo ir a Hawai.
ENTREVISTA DE LOS HIJOS CON SU PADRE
Oscar.- papá, las notas
Padre.- ¿A ver qué notas? !Qué es esto! Qué es esto! ! Díme qué es esto!
Oscar.- lo que ves
Padre.- Ya voy a ir a hablar con el profesor. Toma las notas
No las quiero ver. Echálas por ahí..
Padre.- Xabi, dáme tus notas.
! Esto son notas! Puedes aprender de tu hermano. Este si que es aplicado. Mira, como premio le voy a dar un billete para que se vaya a Hawai de vacaciones.
ENTREVISTA CON EL PROFESOR.-
Padre.- Venga! vamos a hablar con tu profesor
Padre.- Qué notas son éstas para mi hijo! !Venga! !Venga! explícame!
Profesor.- Mire, su hijo está fatal; vale para estudiar; pero con las compañías que anda,... le digo que se calle, no hace caso...
Padre.- Sí, pero poner estas notas a mi hijo...! por Dios!
Profesor.- le vendría bien, que ahora, en vacaciones fuera a una academia para estudiar.
Padre.- Bueno, haremos lo que sea, ya hablaremos tú y yo. Vete! Vete, por ahí, vete a dar una vuelta. Ya hablaremos mi hijo y yo sobre esto y bueno, ya le meteré en una academia. Bueno, y ¿ Qué me aconsejas tú de momento?
Profesor.- No sé, lo que quieras, tu hijo vale para estudiar, pero las malas compañías no...
Padre.- ya le dejaré en casa, y así se olvidará de esos amigos tan drogadictos que tiene, y así... Bueno, adiós, buenas tardes, muchas gracias. Hasta luego.

San Sebastián 10 de Junio de 1990

Introducción
* * * * * * * *

Dentro del equipo que prepara este seminario tengo la responsabilidad de los aspectos teóricos y me he comprometido a redactar un modelo del «tríptico». En este tríptico conviene incluir una lista de los temas a tratar en cada sesión.

Para hacer esta lista hay que estudiar la interrelación entre las dinámicas y las exposiciones teóricas. Por eso tenemos que hacerla entre todos los del equipo.

Para facilitar esto, voy a hacer un guión -que sirva ya de base al tríptico- y en el que ordeno sesión por sesión la exposición teórica de acuerdo con lo hablado en las reuniones del equipo.

Habrá luego que reordenarlo para que engarce bien con las dinámicas, puesto que la teoría debe de reflexionar sobre lo que ya ha salido y está saliendo en dinámicas. Casi puede decirse que la teoría viene a través de las dinámicas.

Sesión 1 La Estructura del conflicto

Objetivo 1: - Conseguir que todos los participantes se expresen desde el principio y manifiesten su conciencia de los conflictos. Método: Dinámicas 1

Objetivo 2: - Introducir (desde las dinámicas) los rasgos que caracterizan al conflicto:

— personas
— Brota a través de varias personas -o una- y puede envolver a muchas más. (¿Y a instituciones?)
— objetivos contradictorios.
— hoque, oposición, resistencia.
— interdependencia.
— algo en juego, quizá distinto para unos y otros. expresión, conciencia.
— fluido.

Método: -Partir de dinámicas que hagan aparecer conflictos y ver sus rasgos,

- Sacar los rasgos del conflicto de un paquete de definiciones,
- Ordenar lo que salga en el triángulo de Proceso-Persona Problema.
- Ordenar lo que salga en la pirámide de Galtung: A, lo que se siente y percibe. B, la refriega. C, lo que está en juego.

Sesión 2 El conflicto en nuestras vidas

Objetivo: -Mostrar que el conflicto es una parte fundamental de nuestra existencia, que no hay vida, ni uno se puede hacer, sin conflicto, que uno queda marcado por los conflictos y que los conflictos atraen la atención, fascinan.

-Mostrar que el conflicto puede llevarse y terminar mal o bien, en paz o discordia, guerra. Que puede haber una diferencia como de la noche al día.

-Mostrar que uno demasiadas veces se pierde,se olvida de sí mismo, entiende mal los conflictos y cae de la paz a la guerra. Se hacen así errores evitables. Reflexionar sobre el conflicto y entenderlo mejor es lo que necesitamos y necesita la sociedad.

Método: Partir de la evidencia que surge en dinámicas - Hoja de Zarauz de J.P.L.

Apoyo en textos: JPL, Redpaz 1, 6, cita de Galtung

Bartel, S. p.13

«The Magic of Conflict»

Sesión 3 «Las personas en el conflicto: Papeles, poder»

Objetivo: -Mostrar los papeles de las personas en el conflicto.

El amplio campo de los afectados. La diferencia entre afectados, actores, mediadores, espectadores,

-Mostrar cómo el poder de cada persona involucrada puede ser muy diferente y cómo se suelen ignorar muchas fuentes de poder- del propio y del ajeno, y se absolutizan otras.

-Distinguir el poder para conseguir lo que se quiere del poder para dominar o dañar al contrario.

-Equilibrio de poderes desiguales como la mejor situación para resolver el conflicto.

-Rasgos del mediador: neutralidad, falta de interés propio, gozar de la confianza.

Método: Partiendo de un sicodrama, como los grabados en el politécnico:

-Usar la pirámide de Galtung para distinguir las dos formas de poder: en el plano C o en el plano B.

-Usar aquí también el esquema duro-blando con la persona y con el problema, referido a la pirámide de Galtung o al triángulo p-p-p.

-Usar el cuadro de GMU p4 «roles in conflict», con el esquema de roles diferentes

-Hacer el organigrama de un conflicto presentado en una dinámica.

Texto: Serpaj, p.14

Sesión 4 Las personas en el conflicto, las posturas, los sentimientos, la estima propia.

Objetivo:

-Explicar lo que es la postura (Serpaj, p.14) y la carga, lo afectado que esta cada cual.

-Mostrar el fuerte papel de las emociones en el conflicto y distinguirlas de las emociones que quedan como secuela del conflicto.

-Identidad y autoestima.

- « « « en dos lógicas: la victoria y la paz y justicia.

Método. Cabe bastante bien elicitar con una dinámica. Puede ordenarse en la «rueda de las emociones «Ruth Fletcher», Teaching Peace, p.20,21, haciendo una segunda rueda para las secuelas. Situar en la pirámide de Galtung el aspecto interior de las emociones y sentimientos-»hacia uno mismo». Tocar el tema de proyecciones y chivo expiatorio.

Sesión 5 El proceso del conflicto

Objetivo: Mostrar las diferentes actitudes competir, pasar, ceder, negociar, colaborar, y ver como corresponden a fases del desarrollo de conflictos, aunque en la misma fase pueda haber personas con distintas actitudes.

Mostrar lo que es la chispa inicial, y como en ella no se expresa más que una parte del contenido del conflicto.

Mostrar las formas de buscar una solución partiendo, quizá de las 5 actitudes:

Método: El esquema de 5 puntos, reproducido, p.e. en GMU, p.3 EUTG, p7

GMU, p.5 «Processes for resolving conflict»

Sesión 6. Lo que esta en juego en el conflicto

Objetivo: Explicar los distintos factores del conflicto tal como presentan en el círculo del conflicto,GMU, p.2 y 1, o en CRS, p. 3-S.

Hacer ver en qué factores hay descargas de procesos anteriores, dónde está la identidad: Valores, relaciones.

Mostrar que personas diferentes pueden poner en juego factores distintos.

Métodos incluidos en objetivos. Dinámica: cada cual ha escogido Y puesto un nombre a un conflicto cuyos factores clasifica situándolos en el círculo.

Sesión 7 La comunicación: Lo que oímos, y cómo oímos

Objetivos: -Explicar la teoría de las 4 orejas

-El otro tiene la vez, dejarle espacio.

-Oir atentamente. Barthel, ~. 6, p.22 «what did you say?»

-Parafraseo

-La expresion corporal, Barry C.Barthel p.19, 5. «Speaking without saying a word».

Sesión 8 La comunicación: Lo que decimos y cómo lo decimos

Objetivos: -Mostrar el mensaje de sumisión, de agresión y de aserción, comp. Barry C.Bartel, s. p.16, honesty in action. -El mensaje en clave de yo Barthel, S. 7,p.27.

Sesión 9: Las diferencias culturales en el conflicto

Gitano o moro

Sesión 10: Del conflicto personal al social y al político

Sesión de + La imagen del otro, del enemigo
Sesión de + La interrelación entre conflictos
Además: Cursillo de fin de semana con J.P.L.
En este cursillo se incluirá el juego de la banca.

A. ACTITUD

. COGNITIVO construcción de la imagen del enemigo (terminología alemana) construcción de las imágenes YO-OTRO (t. americana): lo que importa es la diferencia entre la imagen que uno tiene de sí mismo (concepto del propio yo o autoestima) y el concepto que yo tengo del otro.

. EMOTIVO - ¿ cómo evitar querer mucho a YO cuando se tiene una imagen exagerada de uno? ~ ¿ cómo no odiar al OTRO cuando mi imagen de él es horrible? CRISTALIZACION DE LA IMAGENES: el mundo se divide en blanco-negro

B. BEHAVIOR (COMPORTAMIENTO): ASPECTOS CONDUCTUALES que se apoyan en los aspectos cognitivos y emotivos de la dimensión actitudinal

Si el YO y el OTRO son algo como lo que el aspecto actitudinal ha hecho creer (YO= Dios; OTRO= Diablo), la consecuencia es la disponibilidad para la acción destructiva misma .

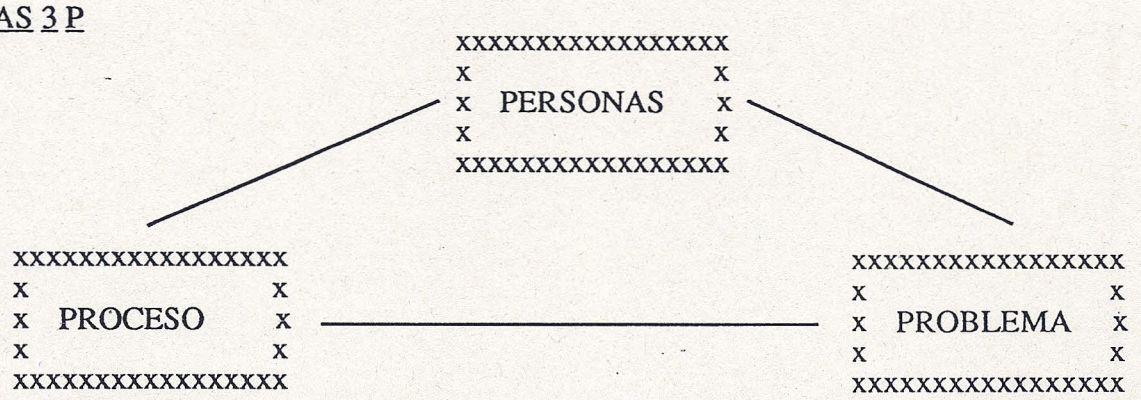
C CONFLICTO

CONFLICTO significa incompatibilidad de objetivos de uno o mas actores o partes:

* los valores de un actor se encuentran en el camino de otro: CONFLICTO DE VALORES, claramente articulados entre actores conscientes con una planificada estrategia :CONFLICTO DIRECTO

* los intereses de una parte se encuentran en el camino de la otra: CONFLICTO ENTRE LAS PARTES acerca de INTERESES incrustados en la estructura social (las partes no saben lo que está pasando, no se dan cuenta): CONFLICTO ESTRUCTURAL

LAS 3 P



El Diagrama I. ESTRUCTURA DEL CONFLICTO

1.- Personas — tomar en cuenta:
- las emociones, y los sentimientos;
- la necesidad humana de explicarse, justificarse, desahogarse, tener respeto y dignidad
- las percepciones del problema;
- como lo ocurrido le ha afectado.
- la imagen de los contrincante

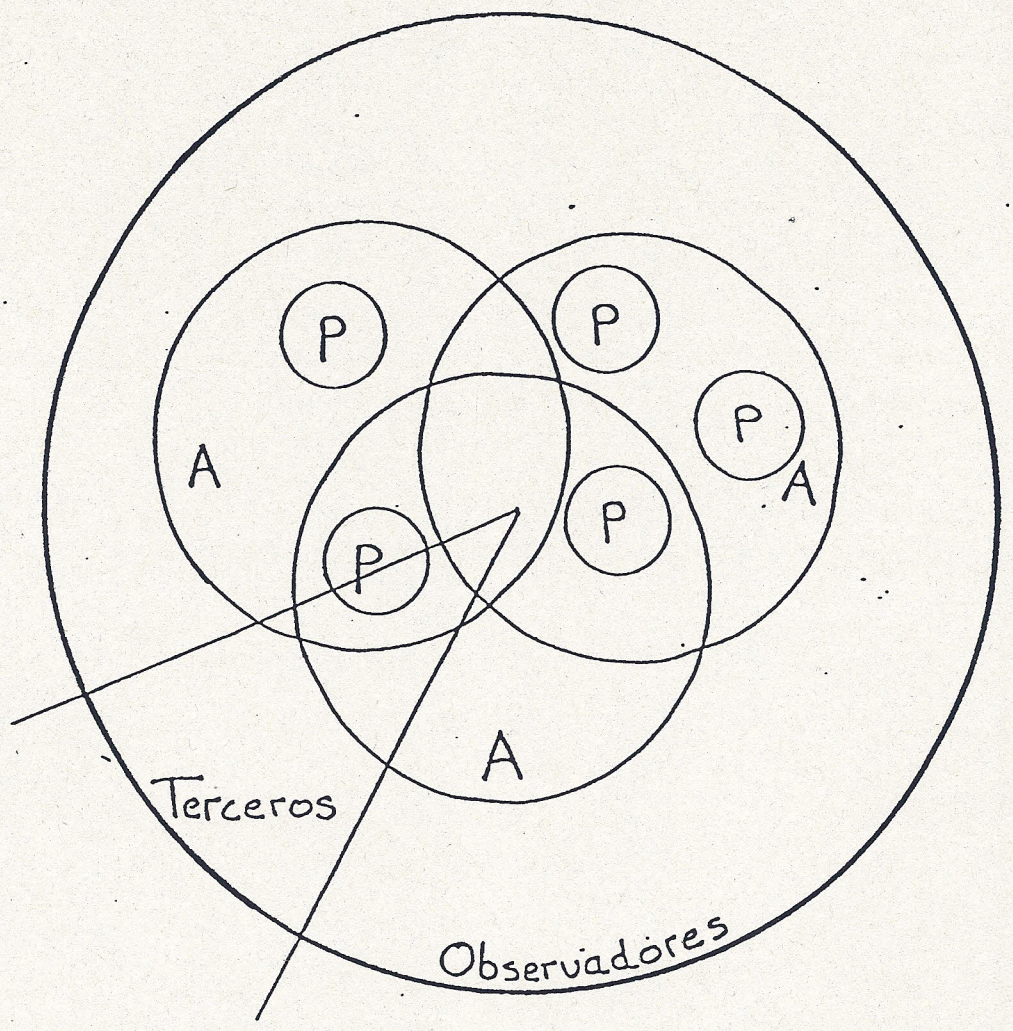
2.- Proceso — tomar en cuenta:
- el proceso que el conflicto ha seguido hasta ahora;
- la necesidad de un proceso que parece justo a todos los involucrados;
- la comunicación, y el lenguaje con que se expresan;
- lo que se necesita para establecer un diálogo constructivo.
- los instrumentos con que cada cual trata de influir en el proceso; armas, leyes, aliados, peritos, etc.

— las diferencias de cada uno sobre el procedimiento a seguir

3.- Problema — Tomar en cuenta: -

— los intereses y las necesidades de cada uno;

— las diferencias esenciales y valores que les separan;



- Los P son protagonistas o actores o partes principales en el conflicto: perciben el conflicto, toman parte directamente en él y participan activamente en su resolución.

- Los A son los afectados que :

les afecta el resultado

pueden o no percibir el conflicto

pueden o no participar en su solución

pueden contribuir con su actividad o abogar

incluyen a los que intervienen en favor de una parte

pueden tener intereses o vínculos confrontados pueden o no estar representados en las negociaciones

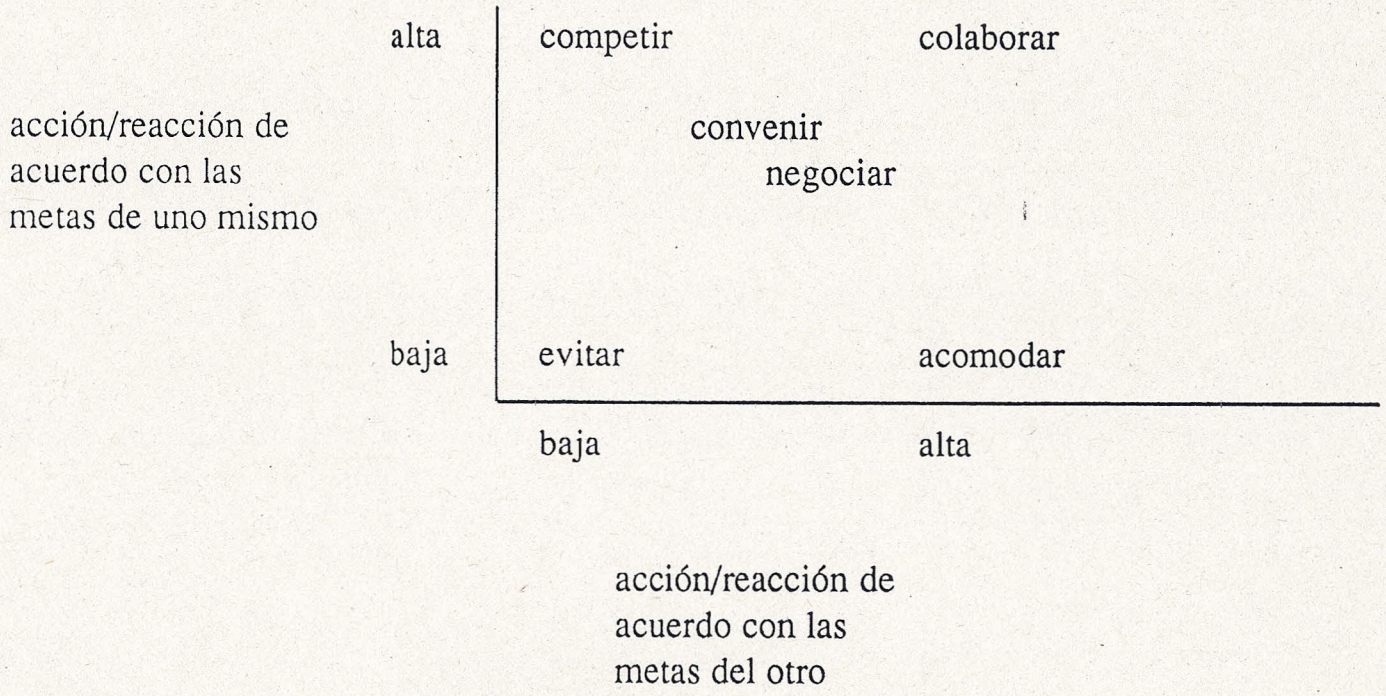
Los .A pueden ser también P.

- Los Terceros o 3ª Partes son los que intervienen para fomentar positivamente el proceso del conflicto. Son los que se presentan y son aceptados como personas que contribuirán a solucionar el conflicto de forma justa y satisfactoria en su conjunto.

FORMAS DE ENTRAR AL CONFLICTO

PERSONA	PROBLEMA
duro	duro
duro	duro
suave	suave
suave	suave

Duro no quiere decir necesariamente "eficaz" ni "adecuado"


alta
competir
colaborar
acción/reacción de
acuerdo con las
metas de uno mismo
convenir
negociar
baja
evitar
acomodar
baja
alta
acción/reacción de
acuerdo con las
metas del otro

Los cinco es los Preferidos de comportarse en un conflicto

1. Competir — Cuando existe mucha preocupación por los deseos de si mismo, cuando sólo se piensa en lo suyo, y no se preocupa por el otro, resulta una actitud competitiva. La consecución de lo que uno quiere es el único criterio a seguir, y no se detiene a reflexionar sobre lo que los demás quieren.

2. Evitar — Cuando uno evita el conflicto a toda costa, y no afronta directamente los problemas, en el fondo implica que no importa ni lo que «yo deseo», ni lo que «el otro quiere».

3. Convenir/Negociar — Este estilo supone que uno no deja de preocuparse por lo suyo, pero tempera cuando considera lo que el otro quiere. Normalmente, el problema se concibe como el esfuerzo de llegar al punto medio entre las dos posturas, o sea decidir cómo «repartir» el pastel. Es decir que la solución precisa que cada uno ceda un poco hasta llegar a un punto medio. Es como el proceso de regatear en el mercado.

4. Acomodar — Este estilo se implanta cuando uno no se preocupa por lo suyo, y sólo busca satisfacer los deseos del otro. No confronta, sino que siempre cede y acepta lo que los demás quieren. Es todo lo contrario al estilo competitivo.

5. Colaborar — Colaborar es un fenómeno muy distinto a los demás estilos y poco practicado. Sugiere que es posible preocuparse y perseguir los deseos y objetivos de uno, y a la vez satisfacer lo~ del otro. Es el esfuerzo por encontrar una solución que permita que ambos salgan con lo suyo, Mientras el «convenir» busca dividir y repartir el pastel, la colaboración rebusca una manera de ampliarlo e incrementarlo.

En el fondo, en los diferentes contextos, todos esto~ estilos son válidos, Por ejemplo, si la causa de un conflicto no e~ importante, no valdría la pena omitirla para evitarlo. En cambio, cuando algo te es importante (puede ser cuestión de un principio, o de un objetivo considerable) conviene un estilo más competitivo que acomodador. Lo difícil es aprender cuándo corresponde un estilo u otro. Una pauta que podemos establecer es la siguiente:

Cuanta mas importante la relación; más
importe aprender a colaborar. y preocuparse
tanto por uno mismo como por el otro.

ANALIZAR EL CONFLICTO — EL MAPA

Un conflicto con varias personas o grupos siempre parece complejo y confuso. No obstante, para intervenir y regularlo con éxito hace falta claridad y comprensión en los diferentes elementos enredados. Una sugerencia de Paul Wehr (Conflict Regulation, 1978) es la de hacer «un mapa» del conflicto para saber, figurativamente, dónde estamos y hacia dónde vamos. Simplificado y siguiendo el esquema de personas, proceso y problema, el mapa se construye sobre los siguientes puntos.

PERSONAS:

A. Identificar los grupos y las personas involucradas

1. quiénes están directamente implicados;
2. quiénes están indirectamente implicados, pero tienen interés, o pueden influenciar el resultado;
3. qué tipo de liderazgo siguen;
4. qué bases de influencia y poder tiene cada uno sobre los demás — es una relación de iguales, o existe la desigualdad y en qué forma.
5. existe ahora, o puede existir, coaliciones entre los grupos; entre quienes y por qué.

B. Percepción del problema

- de qué manera perciben el problema, cómo lo describen ¡
- cómo les ha afectado;
- cuáles sentimientos sobre salen, y a qué nivel de intensidad;
- que soluciones (posturas) augieren; qué necesidades e intereses representan;
- cuáles son las diferencias de percepción;
- de qué manera puede replantearse, para mejorar la percepción.

PROCESO:

A La dinámica del conflicto

— qué asunto (o asuntos) lo empezó o causó todo;
— al intentificarse:
qué otros problemas se añadieron;
qué grado de polarización existe entre los grupos;
qué actividades han aumentado el conflicto; cuáles son las influencias moderadoras

B. La comunicación

— de qué manera se comunican;
— quién habla a quien, cuándo, cuánto, y por qué;
— existe distorsiones debido a la comunicación (estereotipos, mala información, rumores, etc.);
— de qué manera podría mejorarse la comunicación.

PROBLEMA:

A. Describir el meollo del conflicto

— cuáles son los intereses, necesidades y valores cada uno
- qué es lo que les preocupa a cada uno, y qué proponen para resolverlo;
— por qué les interesa esta solución en particular
— cuáles son los intereses de cada uno
— quién gana o pierde según las posibles soluciones propuestas;
— cuáles son las elementales necesidades humanas que motivan a cada uno (seguridad, estima propia, comida, posibilidad de trabajo, etc.);
— para que estén satisfechos con un acuerdo cuáles de estas necesidades se tendrán que tomar en consideración y tendrán que figurar en la solución final
— qué diferencias de valores existen y hasta qué punto juegan un papel importante.

B. Hacer una lista de los puntos concretos que resolver

— problema global, cuáles son los diferentes puntos que se han de resolver;
— es la manera de tomar decisiones un problema;

C. Análisis de los recursos existentes que pueden regular las diferencias esenciales

— qué factores existen que limitan las acciones y posturas extremistas de cada uno;
- quiénes son las personas que pueden jugar un papel constructivo;
— cuáles son los posibles objetivos alcanzables que todos pueden aceptar;
— cuáles son los intereses y necesidades que tienen en común, o los que no son mutuamente exclusivos opuestos;
— qué ofertas están dispuestos a hacer.

INTERVENCION

A. ¿Tenemos una entrada natural?, y si no:-

— Cómo podríamos entrar como un tercero aceptado
— Cuál es la base de nuestra credibilidad, qué ofrecemos

B. Si el problema es muy complejo, existe un aspecto lógico del conflicto en el que podríamos hacer algo.

SITUACIONES CONFLICTIVAS

En el pasillo de la escuela, un matón tira los libros a Josean. Después el matón pisa los libros y se ríe. ¿Qué siente Josean?

Ana ve a Idoia usando su lápiz. Idoia le dice que lo ha traído de su casa. ¿Como se siente Ana?

En la cafetería de la escuela, Patxi vuelve a su sitio y ve que alguien ha echado leche en su perrito caliente. Hay dos chicos cerca riéndose. ¿Cómo se siente Patxi?

Los estudiantes volviendo del gimnasio hacen cola delante de la fuente. El profesor llama a Loli para coger un papel del despacho. Cuando Loli vuelve, los otros le dicen que no le han guardado su sitio. ¿Cómo se siente Loli?

Algunos conocidos de Yon se están riendo de su apellido. Incluso su mejor amigo se está riendo de él. Cómo se siente Yon?

Coro y Eli son buenas amigas. Un día Coro pasa una nota a Eli. El profesor ve a Eli y la castiga. ¿Qué siente Eli?

Raul está jugando con dos amigos a baloncesto en el patio y pierde una canasta, porque uno de los chicos le tira al suelo. Entonces da una patada al balón y lo tira al tejado. ¿Qué siente Raul?

En el camino de la escuela, a Veronica le para una chica mayor e intenta quitarle el dinero del almuerzo. ¿Cómo se siente?

Begoña está en una tienda mirando tebeos. Ha leido la mayoría de las series y está buscando alguna nueva. El tendero cree que Begoña está leyéndolos sin pagar, o que está intentando robar un libro. El la acusa en voz alta.¿Como se siente Begoña?

Iñaki está en casa una noche leyendo una revista. Su hermano pequeño entra en la habitación y le pide el libro. ¿Qué siente Iñaki?

Sara acaba de llegar de la escuela. Su madre ha encontrado unos cigarros en su bolsillo . A su madre no le gusta que fume y está enfadada por que lo haya escondido escondido. ¿Cómo se siente Sara?

2ª versión. corregida 14/09/90

BARTS13
BARTEL STUDENT P.13

LO QUE TIENE DE BUENO EL RETO DEL CONFLICTO

En el conflicto uno se compromete. Las partes conflictivas tienen que comprometerse unas con otras. La emoción en un conflicto muestra que hay un alto nivel de compromiso y responsabilidad.

El conflicto aclara las ideas. Sacando a relucir las cuestiones conflictivas, las ideas se aclaran.

El conflicto ayuda a definir la identidad. Trabajando a lo largo del conflicto, la persona llega a conocerse mejor a si misma y las demás personas le comprenden mejor a uno.

El conflicto estimula la creatividad. Las personas enfrentadas se ven forzadas a pensar en nuevas vías para tratar los problemas.

En el conflicto se Pueden forjar relaciones nuevas y profundas. El tratar de resolver el conflicto en vez de evitarlo fortalece la relación.

El conflicto une(vincula) a la gente. Entre personas que han conseguido resolver sus conflictos se crean fuertes vínculos.

BARTEL16 Bartel Student p. 16.

HONESTIDAD EN ACCION

Debajo tienes una lista de derechos Marca con (+) los derechos que sueles usar o con (-) los que no usas, y los derechos que no usas pero te gustaría hacerlo márcalos con (#).

1.- Tienes el derecho de hacer lo que quieras siempre que no hagas daño a los demás.

2.- Tienes el derecho de mantener tu dignidad incluso cuando dañes a alguien.

3.- Tienes el derecho de pedir algo a otra persona sabiendo que la otra persona tiene el derecho a decir que no.

4.- Tienes el derecho de clarificar y discutir problemas con las personas involucradas.

5.- Tienes el derecho de ser tratado con respeto.

6.- Tienes el derecho de tener y expresar tus sentimientos propios.

7.- Tienes el derecho de ser escuchado y tomado en serio.

8.- Tienes el derecho de fijar tus propias prioridades.

9.- Tienes el derecho de decir NO sin sentirte culpable por ello.

10.- Tienes el derecho de pedir lo que quieras.

11.- Tienes el derecho de tener lo que pagas.

12.- Tienes el derecho de preguntar información a profesionales.

13.- Tienes el derecho de cometer errores.

14.- Tienes el derecho de no mostrar tu propia posición.

¿Qué te parece esta lista? Puedes añadir algo.

TITULO: EL JUEGO DE LA BANCA

OBJETIVOS: Valorar la importancia de la colaboración en la vida cotidiana y el aspecto positivo de la competición.
MATERIALES:
Esta lista está hecha teniendo en cuenta que sólo se constituyen dos equipos.
- Diez cartulinas para cada equipo: Total 20 cartulinas (A-S).
- Un bolígrafo para cada grupo y la banca: Total 3 bolígrafos.
- Unas cuantas hojas en blanco para la banca para llevar la contabilidad.
- Cada equipo tiene que llevar 800 pesetas en monedas de 5 pes,etas, es decir, 160 duros.
- Una fotocopia sobre las condiciones del juego para cada equipo y la banca.

DINAMICA DEL JUEGO:
Se crean dos equipos, con igual número de componentes, que van a competir entre sí 10 veces. Los dos equipos (A y B) se encuentran en salas diferentes, y no tienen ningún contacto entre ellos, salvo cuando se les indique.
Existe un tercer participante en el juego, que es la banca, que dirige el mismo.
Los dos equipos cada vez que compiten tienen que entregar a la banca una cantidad de dinero, variable según en la fase en que se encuentre el juego.
El juego consta de tres fases, en cada una de las cuales la cantidad de dinero que cada equipo apuesta es diferente:
- Entre la 1ª y la 4ª apuesta cada equipo tiene que apostar 10 duros.
- Entre la 5ª y la 9ª apuesta cada equipo tiene que apostar 20 duros.
- En la 10ª apuesta cada grupo tiene que apostar 40 duros.

En cada apuesta a cada equipo, previo pago a la banca de la cantidad asignada por la misma, la banca le entrega una cartulina en la cual tiene que escribir una X o una Y. Para deliberar cada equipo cuenta con un tiempo ilimitado, puesto por la banca—
Transcurrido este tiempo y tras haber elegido escribir una de las dos posibilidades (X o Y) deben entregar a la banca sus respectivas cartulinas.
La banca se encarga de comprobar las dos cartulinas, y de repartir el dinero de la apuesta según el siguiente criterio. Se pueden dar cuatro posibilidades:
- Si los dos equipos han escrito X los dos grupos ganan dinero.
- Si los dos equipos han escrito Y los dos grupos no ganan nada.
- Si el equipo A ha puesto X y el equipo B ha puesto Y, gana el equipo B.

- Si el equipo A ha puesto Y y el equipo B ha puesto X, gana el equipo A.

La cantidad de dinero que se reparte en cada apuesta depende de la fase del juego. (véase tablas 1, 2 y 3).

Entre la 4ª y la 5ª apuesta, y entre la 9ª y 10ª apuesta cada equipo puede enviar un representante a un lugar neutral para negociar con el otro equipo la estrategia a seguir en las apuestas siguientes. El tiempo de negociación será limitado, y marcado por la banca.

APENDICE:

TABLA 1ª
APUESTAS 1ª - 4ª

APUESTA REALIZADA		GANANCIA	
EQUIPO A	EQUIPO B	EQUIPO A	EQUIPO B
X	Y	0	15
Y	X	15	0
X	X	10	10
Y	Y	0	0

TABLA 2ª
APUESTAS 5ª - 9ª

APUESTA REALIZADA		GANANCIA	
EQUIPO A	EQUIPO B	EQUIPO A	EQUIPO B
X	Y	0	30
Y	X	30	0
X	X	20	20
Y	Y	0	0

TABLA 3ª
APUESTA 9ª

.....APUESTA REALIZADA		GANANCIA	
EQUIPO A	EQUIPO B	EQUIPO A	EQUIPO B
X	Y	0	60
Y	X	60	0
X	X	40	40
Y	Y	0	0

JUAN CARLOS AGUILERA
Y JESUS DE HARO MALPESA

EL ARTE CONTEMPORANEO Y LA EDUCACION INTERCULTURAL

EL ARTE CONTEMPORANEO Y LA EDUCACION INTERCULTURAL

Juan Carlos Aguilera Rabaneda y
Jesús de Haro Malpesa

EL ARTE CONTEMPORANEO Y LA EDUCACION INTERCULTURAL.

«El arte es el único maestro fuera de la tortura». La frase de Bernard Shaw tal vez sea algo excesiva, pero no por ello deja de responder, si se la analiza a fondo, a una realidad incontrovertible: el gran valor educativo del arte. Para corroborar esta idea podríamos remitirnos incluso a las mas profundas raíces de nuestra cultura occidental. Platon ya nos habla de como «la belleza, la armonía, la gracia y la medida del discurso son la expresion de la bondad del alma», y continua: Nuestros guerreros jóvenes, ¿no deben proponerse adquirir todas estas cualidades si quieren cumplir sus deberes? (...) Por lo menos este es el objeto de todas las artes» (1). Mas recientemente la psicología de la Gestalt demostró empíricamente como el arte es un modo de integración -el modo mas natural para los niños y como tal su material es la totalidad de la experiencia. Es el único modo que puede integrar cabalmente la percepción y el sentimiento» (2).

Pese a estos presupuestos -clásicos o modernos-, en la realidad la enseñanza del arte se encuentra completamente relegada en los currículos actuales. Este no es un fenómeno exclusivo de nuestro país, como lo demuestra la queja de Giulio Carlo Argan en uno de los encuentros mas relevantes que al respecto han tenido lugar en los ultimos años (Villa Falconieri, 1969): «La Historia del Arte esta a punto de desaparecer de las escuelas de Italia. En la reforma planeada de la Educación Secundaria se le concede solamente el papel de una disciplina menor en los Institutos de Letras. Esto es, se la excluye del cuerpo común de las enseñanzas consideradas fundamentales para el adiestramiento cultural de los futuros miembros activos de la clase dirigente. Parece como si el conocimiento de nuestro patrimonio artístico fuese de interés sólo en la denominada área de humanidades. De esta forma la incomprensión de las dos culturas se perpetua. Pero no hay dos culturas, una humanística y otra científica»(3).

Esta precaria situación de la enseñanza del arte se acentúa si nos referimos al arte contemporáneo. La enseñanza del arte está anclada en el estudio de la Antigüedad. No se aborda en la practica (pese a estar incluído en los programas oficiales) el estudio de las manifestaciones artísticas posteriores a la ruptura de las vanguardias históricas, y menos aun el arte de la actualidad. No podemos negar que en esta valoración del arte actual intervienen factores tales como la deficiente formación del profesorado o los prejuicios acerca de la supuesta imposibilidad por parte del niño y del adolescente de comprender el hecho artístico contemporáneo (4). Hay, sin embargo, razones mas profundas, relacionadas con la función social que cumple la enseñanza del arte. Creemos que las apreciaciones de Kerry Freedman, realizadas desde la perspectiva de la teoría de la reproduccion» para el caso estadounidense, son plenamente aplicables a la situación española» Según esta autora la enseñanza del arte cumple solapadamente dos funciones: proporcionar una habilidad industrialmente beneficiosa a los obreros y legitimar una cultura supuestamente superior. 'Históricamente -dice-, las bellas artes han formado parte de la definición de una persona culta con una sensibilidad refinada y un estatus socioeconómico alto'(5). En consecuencia, el concepto de estética suponia que determinadas obras de arte tenían un valor estético intrínseco al margen del contexto histórico en que se habían producido. El papel de la educación -supuestamente igualitario- sería el de extender a todos el conocimiento de esta cultura superior, pero, en el fondo, la operación esconde una sutil maniobra que

tiende a legitimar una determinada concepción del gusto, precisamente la que se encuentra vinculada a los valores y al estatus económico de un grupo social dominante.

En consecuencia con estos presupuestos, cuando se considera la obra de otras culturas , es criticada no en función del contexto en que fue producida, sino de los valores representados por el curriculo. Desde esta perspectiva, los niños no deben enfrentarse a las obras de arte contemporáneo o a las resultantes de los medios de comunicacion mas recientes, porque no tienen un nivel de excelencia consensuado profesionalmente; no han sido «probadas» por el tiempo» (6) .

Estimamos que es necesario encontrar una nueva justificación a la enseñanza del arte en un mundo cambiante en el que se rompen con velocidad creciente las fronteras entre las culturas. La «Psicología del Arte» o «Estética Experimental» nos proporciona las bases para esta justificación. Los estudios llevados a cabo desde esta perspectiva científica han demostrado que las personas mas creativas o con «personalidad artística» son mas tolerantes ante el fenómeno de lo diverso, no solo en el terreno estético, también en el social y en el relativo a la convivencia. Dice Hernandez Belver: 'El estilo cognitivo del hombre sensible a los valores estéticos esta hecho de curiosidad y presencia en el mundo perceptivo en sus aspectos de detalle no pragmaticos -y eventualmente ludicos- de capacidad para tolerar las situaciones complejas y contradictorias, los sentimientos ambivalentes, de independencia con respecto al conformismo de las opiniones reinantes» (7).

Por otra parte estos estudios han demostrado que la sensibilidad estética y el juicio artístico no son aptitudes innatas, sino que pueden ser reforzadas e inhibidas por el medio sociocultural, y por tanto son educables (8).

Estas conclusiones tienen una importancia fundamental desde el punto de vista de la construcción de una enseñanza que intente romper las barreras existentes entre las distintas culturas ya que niegan la verosimilitud de todo fatalismo didáctico y muestran la evidencia de que es posible formar individuos que manifiesten un menor rechazo ante la complejidad y la diversidad a través de una adecuada formación estética. Cobra así una especial importancia la problemática sobre el tipo o modelo de formación artística mas adecuado para conseguir estos fines, mas aun en el momento en que se somete a debate la reforma de los contenidos de la Enseñanza Secundaria española.

No parece que la forma de abordar esta cuestión este siendo la mas adecuada: el uso abusivo de métodos atribucionistas, que convierten las pruebas de arte en ejercicios adivinatorios, o el empleo casi exclusivo de estrategias de enseñanza expositivas y unidireccionales son pruebas de ello. pero aquí no no nos vamos a centrar en los aspectos metodológicos del problema, sino en la selección de los contenidos, en la que se prescinde casi sistemáticamente del arte contemporáneo, por mas que creamos que este es el que ofrece unas mayores posibilidades para una educación intercultural. Creemos que es así por dos razones fundamentales; en primer lugar porque, debido a su naturaleza crítica, el arte contemporáneo cuestiona las convicciones mas arraigadas en el seno de la cultura occidental; también porque incorpora a su lenguaje elementos semánticos procedentes de culturas visuales hasta este momento periféricas.

A partir del Otoño de la Edad Media y del Renacimiento se generaliza un sistema de representación visual que responde a la necesidad de la burguesía emergente de sustituir el modelo artístico medieval, fundamentado en la fe, y, por tanto, trascente respecto a la realidad, por otro que reproduzca la realidad en concordancia con un ideal (siguiendo los postulados platónicos) bien con la realidad objetiva desde una perspectiva aristotelica. Entre estos dos polos se debate el arte hasta el siglo XIX, al tiempo que se desarrolla un lenguaje estético coherente con estos presupuestos. En el caso de la pintura, que se convierte en el arte más significativo de este proceso, dentro de un marco categorial de las Bellas Artes perfectamente jerarquizado, este lenguaje se configura a partir de la resolución de los problemas planteados por la representación de la tercera dimensión mediante la 'perspectiva artificialis» y la perspectiva aérea hasta conseguir crear la ilusión de la realidad. Paralelamente se desarrolla una concepción del gusto fundamentado en criterios que se consideran objetivos e invariables. En definitiva se trata de un sistema artístico que traduce la confianza del hombre en sí mismo y en el progreso, ya que es la razón la que sustituye a la fe como clave para la

interpretación del mundo.

Las sucesivas crisis que afectan al mundo occidental desde mediados del siglo XIX ponen en tela de juicio estos presupuestos al evidenciar que la razón y el progreso material no son suficientes para eludir las contradicciones que conducen finalmente a las guerras mundiales. También en el mundo del arte se manifiesta la crisis: desde «Le dejeneur sur l'herbe» de Manet a la 'Fuente-urinario» de Marcel Duchamp se puede trazar una línea progresiva y consecuente en orden a la destrucción de las formas y postulados heredados del Renacimiento. Asistimos entonces a la formulación de un nuevo lenguaje visual mucho mas coherente con la compleja problemática del hombre del siglo XX y, por tanto, mucho mas adecuado para la educación en los nuevos valores que este hombre necesita en orden a reconstruir su relación con la realidad sobre nuevas bases. Se trata de un lenguaje que plantea una relación distinta no mimética- entre el objeto artístico y la realidad y, como consecuencia, una relación diferente entre el espectador y el objeto artístico: frente a la complacencia y la pasividad se impone una actitud participativa e inestable, reveladora de las contradicciones de nuestra cultura. El arte contemporáneo, con toda su carga provocadora y subversiva, pone en cuestión los valores sancionados como inmutables por la civilización occidental, abriendo una via inestimable de comprensión hacia culturas diferentes hasta hace poco consideradas inferiores. Como dice Maria Gracia Calasso: «De todas las formas que adopta la expresión artística, es quizás el arte contemporáneo la que mas claramente pone de manifiesto la alegría, la angustia, el placer, la magia, la dificultad e incluso el triunfo de alcanzar la comprensión de la belleza de lo diverso»(9).

Pero este nuevo lenguaje no sera asimilado por la sociedad en su conjunto sino que , por su carácter critico, quedara reducido a ciruelos elitistas mientras que la mayor parte del conjunto social continua sustentando unos criterios estéticos correspondientes al pasado. y son precisamente esos criterios -considerados, no lo olvidemos, de validez objetiva y universal - los que se aplican a la enseñanza del arte, incluso cuando se analizan las manifestaciones del arte contemporaneo, que son sometidas de esta forma a un proceso de descontextualización que las desvirtúa.

Paralelamente, y en consecuencia con la ruptura descrita anteriormente, los artistas vuelven la vista hacia tradiciones culturales diferentes a la occidental tratando de hallar nuevos modelos de representación. Muchos de ellos se alejan de su entorno habitual en busca de los mas variados paraisos perdidos. Van Gogh se contenta con perseguir el sol en Provenza, pero Gauguin viajara a los mares del Sur y a las Antillas, Kandinsky, al norte de Africa, Segall a Brasil, Klee a Tunez, Nolde al Japón, Pechstein a las Islas Palaos y a la India. Otros se apartarán de la cotidianeidad y perseguirán el mito de la evasion» por los caminos del alcohol, como Baudelaire, o del hachís y el opio como Rimbaud y De Quincey. Gusave Moreau y Odilon Redon crearán su propio universo fantástico. Kirchner y Lehmbruck adoptarán como solución el suicidio.

Los ejemplos de apropiación -aproximación- a las manifestaciones artísticas extraeuropeas son categóricos: Gauguin y los simbolistas se inspiran en argumentos visuales de los primitivos contemporáneos, los nabis en el arte japonés, la caligrafia modernista se acerca al esteticismo de la orfebrería celta y de los pueblos de las estepas... Cuando Picasso, en 1907, llega a decir que una estatuilla africana es mas bella que la «Venus de Milo' (10), se cruza el Rubicon del encorsetado mundo artístico europeo: así surge el cubismo. A partir de ese momento no resulta extravagante que el Art deco resucite el exotismo desaparecido de los mayas y los egipcios, que Vasarely (Op art) intente superar los espasmos ópticos de los alicatados granadinos, el expresionismo abstracto americano se inspira en la caligrafia oriental, Penk («Die Neue Wilden») acude a la pintura esquemática de la prehistoria, el Land art recurre a las figuras de Nazca o a las piedras mágicas de los litólatras prehistóricos. Podemos continuar citando la relación existente entre el Body art y la estética punk, los tatuajes de las tribus australianas y el decorativismo capilar de los mohicanos... Dada («ready made») y Fluxus conectan con los sempiternos «adoradores panteistas de las cosas», el «happening' nunca tuvo fronteras... Mientras tanto Miró y Klee se aproximan al arte infantil, otro mundo históricamente alejado de nuestra cultura occidental.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar una cuestión puramente lingüística que no por evidente deja de tener una gran importancia para la educación intercultural: frente al lenguaje verbal -considerado el lenguaje por excelencia- que esta fragmentado en infinidad de idiomas que dificultan la comunicación, el lenguaje visual es universal. Como ha escrito Lazotti: «Las imagenes artísticas son uno de los medios por los que las culturas se expresan a si mismas; y el arte, a través de su propio, único, irremplazable lenguaje, puede poner a aquellos que saben leerlo en contacto con la vida profunda de otros pueblos»(ll).

NOTAS

(1) PLATON: La República. III

(2) READ, Herbert: Educación por el arte. Ed. Paidós, Barcelona, 1985. Pág. 80.

(3) ARGAN, Giulio Carlo: «The formative value of art education». I Quaderni di Villa Falconieri, núm. 13, Frascati, 1988. Págs. 37-40.

(4) GONZALEZ MUNOZ, Carmen: «Pintura abstracta y sensibilidad artística (una visita a la exposición de Kandinski)" Revista de Bachillerato, núm. 12, Madrid, 1979. La autora desmiente la hipótesis de que la pintura abstracta es especialmente difícil para los niños mediante esta experiencia, de la que obtiene las siguientes conclusiones: «Parece importante insistir, frente a los que creen difícil o casi imposible que los alumnos aprecien el arte abstracto, quejándose de los problemas que encuentran en la explicación de estos temas, que el interés y la comprensión que demostraron fue grande».

(5) FREEDMAN, Kerry: «Igualdad, individualismo y cultura general en la educación artística», Revista de Educación, núm 289, Madrid, 1989, Pág. 170.

(6) FREEDMAN, Kerry: Op. Cit. Pág. 172.

(7) HERNANDEZ BELVER, Manuel: Psicología del arte y criterio estético. Amarú ediciones, Salamanca, 1989.

(8) FRANCES, Robert: Psicologia del arte y de la estetica. Ed. Akal, Madrid, 1985. Pag. 22:»Los dones excepcionales que caracterizan al creador solo lo son en la medida en que la experiencia que los ha desarrollado es por sí misma excepcional, pero estos dones existen en todos los individuos bajo forma de tendencias personales o aptitudes creativas diversamente solicitadas por el medio».

(9) CALASSO, Maria Grazia: «Contemporary arts cross cultural function in the secondary school curriculum . I Quaderni di Villa Falconieri, num 13, Frascati, 1988. Pág. 255.

(10) DE MICHELI, Mario: Las vanguardias artísticas del siglo XX. Alianza Editorial, Madrid, 1979. Pag. 66:» Fue Vlamink quien descubrió en un bistrot de Bougival, hacia 1907, una escultura negra: la llevo al estudio de Derain, que entonces era su compañero inseparable, la colocó en un caballete, la miro y dijo:

-Es casi tan bella como la Venus de Milo .

-No, es igualmente bella, respondio Derain.

Al no ponerse de acuerdo los dos amigos, fueron a pedir su opinión a Picasso. Este, a su vez, miro la escultura y sentenció:

Los dos estais equivocados: es más bella.

(11) LAZOTTI, L : «Educare all'arte Per favorire gli scambi interculturalli . I Quaderni di Villa Falconieri, num 11, Frascati, 1986, págs. 81-95.

ANDRES GUERRERO FELIU

EDUCACION PARA EL DESARROLLO: EVOLUCION HISTORICA Y PERSPECTIVAS ACTUALES

EDUCACION PARA EL DESARROLLO: EVOLUCION HISTORICA Y PERSPECTIVAS ACTUALES

Andrés Guerrero

1. La Recomendación de la UNESCO de 1974: un hito en la evolución de la educación para el desarrollo

Con el fin de establecer una relación entre el carácter global de la educación y la necesidad de promover la comprensión internacional, la recomendación de la UNESCO de 1974 incorporó los siguientes elementos: la educación para la paz, educación para los derechos humanos, educación multicultural, educación para el desarrollo y educación ambiental. Aún cuando estas «educaciones» están dispersas a través del informe, en efecto es posible observar un esfuerzo para agruparlas bajo un común denominador: la educación internacional.

A pesar de sus interrelaciones, estas «educaciones» han evolucionado como campos separados compartiendo numerosos rasgos que se superponen. Ellas se han desarrollado como movimientos individuales, lo que ha causado confusión con el uso de los términos, como también la fragmentación de lo que podría ser un campo de actividad común. Esto puede explicarse por el hecho de que esta familia de «educaciones» ha surgido a un nivel de base, de forma paralela a los programas escolares tradicionales, como respuesta a los problemas que el mundo conoce actualmente y a los que deberá enfrentarse en un futuro no lejano.

2. La familia de «educaciones»

Esta familia de «educaciones» proviene también en parte del resultado de iniciativas de desarrollo curricular que tienen como objetivo ayudar a los estudiantes a tener una mejor comprensión de su propio papel como miembros de la sociedad mundial en constante proceso de cambio. En muchos países las autoridades locales de educación han animado a los profesores a incorporar problemas globales en los programas de enseñanza con el riesgo de provocar controversias en la vida del colegio. Esto ha suscitado en más de una ocasión las críticas de diversos sectores de la comunidad educacional.

Este ha sido el contexto en que ha evolucionado la educación para el desarrollo. El término de educación para el desarrollo tiene su origen en los años sesenta. Las agencias de asistencia y de desarrollo de los países industrializados comenzaron a utilizarlo para promover programas de trabajo comunitario destinados a favorizar el bienestar social de los habitantes de los países del llamado tercer mundo.

3. La educación para el desarrollo y la ideología tercermundista

A fines de los años sesenta y a comienzos de los setenta, el interés demostrado por algunos países industrializados hacia el problema del subdesarrollo condujo a muchos profesores a incluir en los programas de enseñanza el estudio de los problemas de los países en desarrollo. Una verdadera

ideología tercermundista invadió el campo de la educación para el desarrollo, lo que valió la crítica de los sectores conservadores.

A mediados de los setenta, la educación para el desarrollo evolucionó hacia un proceso de sensibilización de los estudiantes hacia los problemas de desarrollo mundial y el papel que los países industrializados podrían jugar para contribuir a la búsqueda de soluciones.

4. La influencia del informe Brandt en la evolución de la educación para el desarrollo

En los años ochenta, después de la publicación del Informe Brandt, Norte-Sur (1980), la educación para el desarrollo amplió su foco de atención incorporando el estudio de problemas del desarrollo local en el contexto de la interdependencia norte-sur. La educación para el desarrollo pasó entonces a ser considerada como un sistema de interconexiones en el cual los problemas locales del medio ambiente, comercio, sobrepoblación, derechos humanos, etc. comenzaron a ser examinados desde una perspectiva global y las soluciones posibles estudiadas a nivel internacional.

Es a partir de este enfoque amplio que la educación para el desarrollo comienza a compartir un gran número de preocupaciones con otros miembros de la familia de «educaciones», por ejemplo: educación para la paz, educación para los derechos humanos, educación ambiental. Es a la vez un proceso y un conjunto de información con énfasis en las habilidades de comprensión y de acción y las percepciones y actitudes que otorgan a los individuos los medios de participar en el proceso de cambio y evitar que sean testigos pasivos de dicho proceso.

5. La educación para el desarrollo en la década de los noventa

Durante la década de los noventa, la educación para el desarrollo deberá poner énfasis en la actitud de cambio en relación con el desarrollo humano más que en ser una ayuda caritativa a los pobres. De esta manera la educación para el desarrollo pasará a ser un proceso de aprendizaje en el que los estudiantes examinarán críticamente las estructuras del poder, la naturaleza y las causas de la injusticia y desigualdad. En este contexto la formación de profesores necesita investigar la búsqueda de estrategias de aprendizaje que motiven al alumno a descubrir y a respetar culturas, valores y maneras de vida diversas tanto a nivel local como internacional. Esto debe hacerse en un contexto educacional que motive la cooperación, la interacción y la participación de todos los actores en la situación cotidiana de trabajo en el aula.

6. El aprendizaje global: una pedagogía de la educación para el desarrollo

El desafío que la educación para el desarrollo debe asumir en esta década es el de ayudar a introducir una nueva perspectiva a través del currículum, basada en la hipótesis de que una nueva visión del mundo está surgiendo, que es la de interrelación e interdependencia, en la cual se valoran diferencias y similitudes, en la que lo emocional y espiritual se consideran tan importantes como lo racional, en la que el ser humano más que ejercer un control sobre la naturaleza aparece enraizado en ella. Esta nueva perspectiva abre la posibilidad de introducir actividades que ayuden a los alumnos a hacer proyecciones del futuro con el fin de tener una mejor comprensión del fenómeno del desarrollo.

A través del proceso educacional, el estudiante no sólo está acumulando conocimientos, sino, y lo más importante, está adquiriendo una serie de habilidades, valores y actitudes que lo prepararán como miembro activo de una sociedad multidimensional caracterizada por un sistema interdependiente de relaciones. En este contexto el papel de la educación debe ser visto como un instrumento capaz de orientar al estudiante en primer lugar para descubrir la realidad (tanto interior como exterior) que lo rodea y luego de una reflexión tanto intuitiva como racional de esta realidad, actuar para transformarla de acuerdo con el equilibrio del ecosistema. Este es un proceso que exige la

introducción del estudio de temas mundiales como la paz, los derechos humanos y el medio ambiente. Para cada uno de estos temas la educación ha tratado de encontrar una respuesta y una nueva pedagogía, basada en u sistema holístico, está en proceso de consolidación, esta es la del aprendizaje global.

Este modelo holístico busca la manera de ayudar a los estudiantes a comprender la naturaleza sistémica del mundo en el que todos los elementos aparecen interconexionados a través de un tejido global de interdependencia. El modelo promueve la educación de una conciencia planetaria basada en la interacción entre el individuo y su realidad interior y exterior. Es como ir en un viaje: mientras más se conoce la manera como el planeta está organizado y funciona, uno más enriquece su propio mundo interior y viceversa. De esta manera tendrá lugar un cambio de perspectiva que afectará las formas de aprehender e interpretar la realidad. El objetivo central de este modelo holístico es la introducción de una nueva concepción de la educación basada en la naturaleza sistémica del mundo en la que el sistema es visto como un proceso dinámico e interconectado, mayor que la suma de sus partes. Esto implica el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en las cuatro dimensiones de la globalidad espacial, temporal, temática y de potencial humano.

El aprendizaje global es una puerta abierta para la innovación en materia de educación para el desarrollo (y la educación en general) así como la preparación para las demandas del siglo XXI que tomarán en consideración la característica sistémica y holística del planeta.

El aprendizaje global puede servir al proceso educativo como base teórica y metodológica para implementar estrategias de enseñanza que preparen mejor a los estudiantes para vivir en un mundo en constante y acelerado proceso de cambio.

PIEDAD FRIAS NOGALES

LA OTRA AFRICA: SU AFRICA JOMO KENYATA Y NGUGI WA THOJON'G

LA OTRA AFRICA: SU AFRICA JOMO KENYATA Y NGUGI WA THOJON'G

Piedad Frias Nogales

Jomo Kenyatta y Ngugi Wa Thiong'o, al igual que muchos otros autores del Tercer Mundo, nos ofrecen la posibilidad de adentrarnos en su cultura -en el sentido más amplio del término- desde su propia perspectiva. La otra Africa, su Africa, dista en aspectos sustanciales de la imagen que nos ofrecen los diferentes estudios realizados por la tradición occidental. Sus obras cuestionan la colonización de su país por el hombre blanco; ponen en duda las razones «humanitarias» y «educativas» con las que se intentó justificar la empresa colonizadora; reflejan, asimismo, una sociedad, organizada y estructurada, que se desmoronó con la llegada de unos intrusos que utilizaban unos esquemas de valores incompatibles con los de los autóctonos. Sin embargo, los trabajos de estos autores no se limitan, exclusivamente, a enseñarnos esa otra cara de la moneda. El esfuerzo realizado para recuperar su historia y el uso, en muchos casos, de la literatura para relatarse y relatarnos su propia visión de los hechos, han contribuido a reavivar la polémica en torno a la relación entre ambas ciencias y su complementariedad para entender al ser humano.

Todos somos conscientes de que la imagen que tenemos del mundo viene dada en gran medida por la forma en que hemos estudiado Historia y hemos leido Literatura. Tan es así que uno de los planteamientos de la educación para el desarrollo es, precisamente, esa nueva relectura de la Historia; y ¿cómo no? una relectura de la Literatura. Esto no parece plantear serios problemas cuando el campo a estudiar es el llamado primer mundo o mundo desarrollado. Sin embargo, el llamado tercer mundo presenta una perspectiva completamente distinta.

Los conceptos de desarrollo y subdesarrollo, aplicados el primer y al tercer mundo, son fundamentalmente económicos, hacen referencia exclusiva al nivel de progreso económico y tecnológico de un país, el cual se manifiesta en una renta por cápita muy baja en los países subdesarrollados comparada con los países desarrollados. Esta visión economicista de la realidad del mundo, con la que nos asaltan diariamente los medios de comunicación, parece confirmar lo que tradicionalmente hemos aprendido en la escuela. No podemos dejar de lado el hecho de que la mayor parte de la información que tenemos del tercer mundo deriva de esas fuentes. Nuestros libros de historia, pese a que algunos de ellos llevan por título Historia del Mundo, no abarcan tan desmesurado campo. A esto se une el hecho de que la visión dada en todos ellos es eurocentrista y occidentalista. El tercer mundo aparece cuando cualquier país europeo estableció sus primeros contactos con él, hasta ese momento no tienen cabida en nuestra historia.

¿Qué es la Historia? y ¿Qué es la Literatura? son dos preguntas a las que en principio todos intentaríamos dar una respuesta más o menos acertada, pero que presentan toda una serie de dificultades cuanto más profundizamos en ellas. No hay que olvidar que ambas, tal como las entendemos actualmente, son fruto de un proceso clasificador del siglo XVIII, que también optó por delimitar sus campos que, hasta entonces, habían estado bastante asociados. Las hazañas heroicas

y los cambios más significativos en la estructura de una sociedad han sido trasmitidas oralmente de una generación a otra. Cuando de la tradición oral se pasó a la escritura, la misma relación coexistía en cuanto a su validez como documento. Nadie duda en utilizar los escritos de Julio César como fuente histórica y literaria de la época romana. Otros autores podrían nombrarse, Beda el Venerable, Geoffey of Mommouth, Thomas Carlyle que ostentan un lugar privilegiado en las disputadas áreas en discusión. Sin embargo, desde el siglo XVIII la literatura ha perdido «credibilidad» como fuente histórica.

Durante el siglo XX se han cuestionado los límites de ambas ciencias y se han propuesto nuevos enfoques. Sin embargo, la polémica sigue. Este verano (1990), durante el mes de agosto, tuvieron lugar en la Universidad Complutense de Madrid unos cursos sobre Historia [1]. La historiadora e investigadora Nathalie Zemon Davies defendió en su ponencia la importancia del género narrativo del cuento para comprender mejor la Historia. La narración aportaría un enfoque antropológico que, indudablemente, al aportar datos nuevos acercaría más la Historia al hombre de la calle. Zemon Davies afirma que, tradicionalmente, «el historiador se servía de los hechos como material exclusivo para su trabajo y resalta el enfoque antropológico para ofrecer mejores aportaciones en la medida en que interpreta no cómo fueron los acontecimientos, sino su simbología y se aproxima al hombre de la calle que también interpreta la realidad a través de los signos».

Cabe añadir que no sólo el relato corto sirve como base importante para comprender la Historia. Novelas, teatro y poesía podrían tener el mismo valor. La interrelación entre Literatura e Historia ha sido discutida numerosas veces pero no siempre con resultados satisfactorios. Los historiadores tienden a mostrarse recelosos con el uso de la Literatura como base de sus investigaciones. Es cierto que en nuestra época, donde domina el ideal de la hiper-especialización, la visión de conjunto no tiene cabida. Tendemos a olvidar que el estudio de esas dos especialidades, como el de otras muchas, es en definitiva para comprender mejor el fenómeno humano. Es un hecho constatado que el lenguaje universitario e investigador está cada vez más alejado de la realidad social que nos rodea. Si la historia se pierde en datos, números y en concienzudos estudios sociales, la literatura se obsesiona con la búsqueda de una metodología lo más alejada posible de la realidad que circunda una obra. Parece que se nos olvida que los protagonistas de ambas son el hombre y la mujer. El hombre y la mujer son sujetos de la historia. Hasta aquí hay acuerdo. Sin embargo, el ser sujeto implica actividad o pasividad, según las circunstancias. La historia la hacemos y la sufrimos. Es en esta otra faceta, en la de sufrir o padecer, en la que la literatura juega un papel importante. La necesidad del ser humano de intentar definirse frente al exterior que le rodea le ha llevado a inventar la religión y la mitología que, a su vez, dieron paso a lo que hoy llamamos simplemente literatura.

Curiosamente gran parte de la historia africana ha sido recuperada a través del género literario [2]. O mejor dicho, de lo que los occidentales, desde el siglo XVIII, consideramos como género literario. Cuando estudiamos el Tercer Mundo la interrelación entre literatura e historia se hace patente. Quizás sea esa la razón por la cual se utilizan estudios y métodos antropológicos que prácticamente no utilizamos cuando nos estudiamos a nosotros mismos. Cabe señalar que el estudio antropológico a diferencia del estudio histórico está cargado de matices con connotaciones de «primitivo», «no-civilizado», etc. Utilizamos la antropología para estudiar, por ejemplo, las guerras entre diferentes tribus africanas o asiáticas. Hasta ahora nadie ha utilizado los mismos métodos para estudiar las guerras de nuestro siglo. Sin embargo, sería interesante observar la cantidad de similitudes que existen entre unas y otras [3].

1.- Ver El Independiente. Miércoles 29 de agosto 1990, p. 29

2. - Un ejemplo quizás más conocido, debido a una reciente emisión en Tele 5, es el del emperador zulú Shaka. En la obra publicada por Mazisi Kunene, Emperor Shaka the Great, el autor hace gran hincapié en el hecho de la interrelación entre la historia y la tradición oral literaria en la historia de los zulues.

3 - Marvin Harris. Vacas, cerdos, guerras y brujas. Los enigmas de la cultura. Madrid: Alianza editorial, 1980.

El siglo de las Luces es también considerado la culminación en el desarrollo del individualismo. El notable esfuerzo realizado por el ser humano a lo largo de la historia para definir su «unicidad» frente a la colectividad alcanzó su apogeo fuera del ámbito religioso en ese siglo. Es verdad, generalmente aceptada, que el progreso está intimamente ligado con el individualismo. Las consecuencias fueron múltiples y las secuelas no menos importantes. En la recién creada ciencia de la historia las grandes personalidades fueron las catalizadoras de los hechos más significativos de su época. Los estudios sociales y económicos son relativamente modernos si los comparamos con casi dos siglos de interpretación histórica basada en las hazañas de una serie de individuos. En la literatura el anonimato desaparece por completo. La originalidad del autor así como su inspiración son individuales y únicas por ello se le otorga una categoría moral por encima de la del grupo. Su individualidad creadora está ligada a un don profético que le permite ver más allá que el resto del grupo. Su voz disidente de los principios universales de la razón se rodea de un halo de misticismo que le aísla del resto de la sociedad. Su marginalidad es el precio que paga por tal osadía. Los escritores y escritoras ya no reflejan un sentir colectivo sino personal. Una forma muy elegante, sin lugar a dudas, que la sociedad burguesa diseñó para contrarrestar la posible contaminación a aquellos sectores, sin educación, que podían sublevarse en cualquier momento. El mito del artista marginado de la sociedad se va desintegrando a la par que los valores burgueses durante el siglo XX. El compromiso del artista con la sociedad a la que pertenece tuvo su máximo exponente en Sartre. Los artistas y sus obras son un reflejo del entorno en el que desarrollan si trabajo.

Ngugi Wa Thiong'o comparte esa idea cuando afirma: «Con los años he llegado a la conclusión de que el trabajo, cualquier trabajo, incluso el trabajo creativo literario, no es el resultado de un genio individual, sino el resultado de un esfuerzo colectivo. Hay demasiados datos en la formación de una imagen, de una idea, de una línea argumentativa e incluso a veces en la forma, para pensar que sólo interviene un individuo. Las mismas palabras que usamos son producto de una historia colectiva» [4].

Siguiendo el planteamiento de Zemon Davies y Ngugi Wa Thiong'o, acerquémonos a la historia de Kenya y a dos de sus más representativos personajes, Jomo Kenyatta antropólogo y político y el propio Ngugi Wa Thiong'o.

Jomo Kenyatta es, sin duda, más conocido como político y estadista que como antropólogo. Nacido en 1896 en Ichaweri, el Africa del Este Inglesa, murió en 1978, siendo presidente de su país, Kenya, en el que tuvo un importante papel como líder durante el proceso de independencia. Su primer y definitivo contacto con el «hombre blanco» lo tuvo siendo aún muy joven, cuando afectado por una infección, su padre le llevó a una de las misiones para ser curado. Al igual que muchos otros, se quedó deslumbrado por lo que allí vio y se escapó de su casa para estudiar en el misión. Una vez terminados sus estudios, se instaló en la capital, Nairobi, y trabajó en la administración para el gobierno inglés.

Formó parte de las diferentes asociaciones que se crearon en aquellos años para la defensa de los derechos de los Kikuyu sobre sus propias tierras. Fue miembro de la East African Association desde 1922 hasta 1925, año en que fue disuelta. De sus restos creó la Kikuyu Central Association de la que tres años más tarde sería secretario general. En 1928 fundó una revista mensual en la lengua de los kikuyu que fue tolerada por el gobierno dado su talante conciliatorio. Sin embargo, la crisis llegó cuando en 1929 se creó una comisión para la unificación de los territorios coloniales ingleses (Kenya, Uganda y Tanganika) en una sola administración. Semejante política convenía a los colonos blancos pero iba en contra de los intereses de los Kikuyu. Kenyatta va a Londres a defender los derechos de los Kikuyu. Su estancia en Europa le permitió asistir a varios foros donde pudo defender los derechos de su pueblo. Estudió en Moscú y más adelante Antropología en Londres bajo la

4.- Ngugi Wa Thiong'o. Decolonising the Mind. The Politics of Lenguage in African Literature. London: James Currey, 1986. pp. x y xi (la traducción es mía)

supervisión de Malinowski. En 1952 estalló la revuelta de los Mau Mau. La tesis de Kenyatta sobre un enfrentamiento sangriento si no se prestaba atención al problema de los Kikuyu se hizo manifiesta. Acusado de pertenecer a la guerrilla, fue encarcelado y condenado a siete años de prisión. Poco a poco el gobierno inglés fue cediendo y en 1960 se consiguió el derecho al voto para todos los habitantes de la zona. En 1960 La Unión Nacional Africana de Kenya fue fundada por varios líderes nacionalistas y eligieron presidente a Jomo Kenyatta. Un año más tarde fue liberado y en 1962 entabla conversaciones con los ingleses para la independencia de Kenya. El 12 de diciembre de 1963 Kenya se independiza con Jomo Kenyatta como Primer Ministro.

No vamos a centrarnos en la trayectoria política de Jomo Kenyatta no a cuestionar su carismática figura. Se le reconoce el mérito de su labor como líder de la independencia de Kenya aunque numerosas voces se están alzando en contra de esta figura, hasta ahora intocable, por su tiranía y su rendida posición ante los poderes occidentales y en particular a Inglaterra. Nos interesa más su faceta de antropólogo en la que iremos descubriendo quizás algunas de las acusaciones que se le hacen.

Su obra más importante es Facing Mount Kenya [5], publicada en 1938. Fue uno de los primeros trabajos publicados en Europa sobre Africa por un africano. Tuvo una gran aceptación y cualquiera que lea el libro entenderá por qué Facing Mount Kenya es un relato antropológico sobre una de las tribus más importantes de Kenya, los kikuyu; tribu que detenta el poder político, económico y social en la actual Kenya independiente. Para muchos esto parecerá sorprendente. En efecto, aquellos que han tenido la oportunidad de viajar a Kenya habrán quedado fascinados por una de las tribus o etnias más admiradas del Africa negra: los Masai. Cualquier viaje a Kenya incluye además del consabido safari, visitas a diferentes poblados en los que los Masai viven, visten y se comportan, para alegría del turista, prácticamente igual que en las fotos y programas a los que había tenido acceso a lo largo de su vida. Sin embargo, los Masai son una etnia que habita en Kenya y Tanzania y son tan representativos de Kenya como lo son el flamenco y las castañuelas en este país. Es decir son parte integrante pero ni mucho menos la más representativa. Se podría decir que incluso son de los más marginados, excepto a la hora de atraer turistas.

El libro relata los diferentes aspectos sociales de los Kikuyu. Comienza con los mitos sobre los orígenes de esta tribu y poco a poco nos adentra en las distintas formas de organización social. La tierra, su distribución, la familia, el matrimonio, los hijos, la educación, los ritos que articulan las distintas etapas en la vida de un individuo de la tribu de los Kikuyu así como la organización de la vida cotidiana. Uno de los capítulos más importantes es el que dedica a la distribución de la tierra. Y no es gratuito. Kenyatta, al igual que la mayoría de los escritores africanos, escribía consciente de que el público que le iba a leer no comprendía nada ni de su gente ni de su historia. Al hombre blanco había que enfrentársele en su propio terreno. Lo que más le interesaba a Kenyatta era convencer a su audiencia de la existencia de la propiedad privada dentro de la cultura kikuyu. Los blancos se habían repartido las tierras sin tener en cuenta a los autóctonos. No había documentos, luego la tierra era comunal. Kenyatta explica con claridad que, pese a lo no existencia de documentos, las tierras están repartidas desde el principio y que la propiedad comunal es prácticamente inexistente. Cada pedazo de tierra tiene un dueño que la posee, bien por herencia, bien por adquisición. Incluso en un tema tan candente como era éste y más aún en el momento en que se publicó la obra, Kenyatta opta por hacer un análisis lo más aséptico posible. No hay referencia alguna a los problemas internos en el reparto de la tierra de los Kikuyu ni a sus relaciones en materia de compra-venta de tierras con sus vecinos. La apropiación de las tierras por los blancos se denuncia en la medida en que ha sido injusta y no ha tenido en cuenta a sus anteriores dueños. Kenyatta apela al corazón de sus lectores. Probablemente no tenía derecho a más. Malinowski, profesor y director de su tesis, califica de rigor objetivo el tono conciliatorio con el que Kenyatta se acerca a temas tan puntillosos como la

5.- Jomo Kenyatta. Facing the Mount Kenya, New York: Vintage Books, 1965.

distribución de la tierra o el tema de la circuncisión femenina. Añade, además, que el trabajo no sólo es interesante por lo que nos cuenta de Africa sino también por el tono conciliador utilizado por el autor. Para aquellos que todavía veían en Jomo Kenyatta un agitador más de las colonias, uno de aquellos negros educados que estaban poniendo en peligro la dominación blanca, Malinowski comenta que «(Los miembros de esa minoría educada) Están catalizando una opinión pública africana que llega, incluso, desde los miembros las tribus más incivilizadas. Hay mucho en juego y dependerá de si a esta minoría de «agitadores» se la logra mantener dentro de un equilibrio en cuanto a los aspectos económicos, políticos y sociales o si, por el contrario, al tratarles con desprecio e ignorarles, se les va a dejar en manos del bolchevismo» [6].

¿Hasta qué punto cumple el libro de Kenyatta las expectativas de los europeos ante cualquier tema africano? La pregunta no tiene una respuesta fácil. En principio, es indudable que Facing the Mount Kenya reúne todos los elementos que un occidental espera encontrar en un tratado antropológico africano. Los capítulos se suceden unos a otros a la par que vamos descubriendo la vida exótica de los Kikuyu. La exhaustiva descripción de todos los mitos y ritos no deja lugar para el análisis y la reflexión. La vida y costumbres tradicionales de los Kikuyu hacía ya tiempo que habían sido erosionadas por su contacto con el hombre blanco. Sin embargo, en el libro de Kenyatta el tiempo parece haberse solidificado. No se mencionan las otras tribus que habitaban la misma zona ocupada por los ingleses y que hoy en día forman parte del estado independiente de Kenya. No hay referencia alguna a los enfrentamientos entre diferentes tribus así como al distinto trato que recibieron por parte de los ingleses.

Conviene que nos detengamos un momento en este último punto, puesto que las diferencias de trato dado por los ingleses a una tribus en detrimento de otras es una de las claves para entender la historia de Africa en general. El gobierno inglés, a diferencia de los otros gobiernos europeos, aplicó a sus colonias una política diseñada por Lord Lugard [7] que se denominó «Indirect Rule» -gobierno indirecto-. Este sistema consistía, fundamentalmente, en seleccionar aquella tribu que dominaba y tenía más prestigio en el área, para después, a su vez, entablar relaciones con los miembros de la élite o jerarquía de esa tribu. De este modo, se dejaban a su curso normal las relaciones entre los propios miembros de la tribu y de unas tribus con otras en las que no intervenía la administración inglesa.

El contacto directo con el hombre blanco estaba limitado a una minoría que, unida por intereses a los dominadores, va a seguir gobernando a una mayoría que apenas entendía lo que estaba sucediendo a su alrededor. Es en este contexto en el que puede entenderse por qué en los cuentos y narraciones tradicionales se compara al hombre blanco con las mariposas blancas [8]. La administración inglesa sólo se preocupó de educar a esa minoría que dependía directamente de ella. Dejó en manos de las misiones la educación del resto de la población. Una de las consecuencias más importantes a largo plazo fue que a las divisiones sociales inherentes al sistema tribal se unió otra, la educativa. La educación y el dominio de la lengua inglesa se convirtieron en la forma de medrar socialmente y en la obsesión de aquellos que veían en ello la única forma de poder combatir al hombre blanco con sus propias armas. La élite educada será la que catalizará todos los movimientos independistas, pero, como todos sabemos, prácticamente en todos los estados africanos, ahora independientes, la lucha por la independencia no fue sólo contra la nación europea correspondiente. El enfrentamiento entre las diferentes concepciones ideológicas independentistas en cuanto al tema de cómo se iba a configurar el nuevo estado y cuáles iban a ser sus relaciones con la metrópoli hizo del proceso una lucha enconada entre los propios africanos.

6.- Ibid. Ver prefacio, pp. ix y x.

7.- Lord Lugard ocupó varios puestos en la administración colonial inglesa. Estuvo en Nigeria y en el Este de Africa, publicó varias obras sobre el imperio colonial inglés entre las que destaca The Rise of our East African Empire al que Jomo Kenyatta hace varias referencias en su obra.

8.- El nombre de «mariposas blancas» también tiene relación directa con la vestimenta utilizada por los misioneros que llevaban vestidos talares blancos y fueron los que más contacto directo tuvieron con los habitantes de la zona.

Kenya, desde su independencia, ha sido considerada el prototipo de la estabilidad y ejemplo a seguir en Africa. La independencia conseguida en 1963 fue un proceso modélico. Los años violentos de las guerrillas Mau Mau parecen haber sido olvidados por historiadores africanos y occidentales. Hay una especie de acuerdo en no rastrear el origen de ese movimiento que sumió el país en una época de guerra civil. Los Mau Mau lucharon por la expulsión del hombre blanco del territorio. Sus líderes no simpatizaban mucho con los intelectuales a los que acusaban de tolerancia con el régimen. Su posición más radical les alejaba de los movimientos independentistas liderados por Jomo Kenyatta y otros intelectuales que abogaban por una negociación. La división de opiniones entre las diferentes formas de conseguir la independencia se dio en Kenya antes que en otras naciones africanas. El gobierno inglés aplastó por completo la revuelta Mau Mau. La mayoría de sus líderes fueron asesinados y otros exilados. Jomo Kenyatta, acusado de pertenecer a la guerrilla, fue encarcelado en 1952. Siempre negó su participación en el movimiento. Cuando salió de la cárcel se convirtió en el líder moderado necesario para llegar a un acuerdo. El gobierno inglés se había encargado de dejarle el camino libre de oposición.

La imagen de una Kenya unida y estable, de un modelo político, económico y social parece resquebrajarse con el eco de las obras de los nuevos escritores y Ngugi Wa Thiong'o es un buen ejemplo. El escritor africano es consciente de que escribe para el hombre blanco y en qué medida esto le afecta. La lengua en la que escribe no es su lengua materna. La educación que ha recibido y que, irónicamente, es la que le permite ser oído fuera de sus fronteras le ofrece unos esquemas de pensamiento a los que no puede sustraerse. Sin embargo, la independencia política ha llevado consigo un cierto distanciamiento de la influencia cultural occidental. El redescubrimiento de sus propias raíces ha permitido reconstruir un pasado que la era colonial había borrado.

Ngugi Wa Thiong'o nació en Limuru Kenya en 1938. Cursó estudios en la Alliance High School, Kikuyu, la universidad de Makerere en Uganda y en la universidad de Leeds, Inglaterra.

Como la mayoría de los escritores de la Africa anteriormente inglesa, realizó sus estudios en inglés y sus primeras obras fueron escritas en dicha lengua. En 1964 [9], en una entrevista, comentaba sobre su relación con la lengua en la que escribía y como no estaba seguro de si realmente traducía del kikuyu al inglés o escribía directamente en la lengua adoptada. En cuanto a sus obras (sólo había publicado Weep not Child (1964) y algunos cuentos; The River Between (1965) estaba a punto de salir), su interés radicaba en mostrar esa otra Kenya desconocida para los occidentales: cómo habían vivido los habitantes de Kenya la llegada del hombre blanco y cómo la guerra de los Mau Mau había separado a familias y amigos. Su sueño era regresar a Kenya y continuar su labor de escritor.

Su vuelta a Kenya no fue sino un desencanto. La situación política del país iba deteriorándose a la par que Jomo Kenyatta iba asumiendo más poder. La corrupción del estado, la injusticia social y el desigual reparto económico son el trasfondo de sus novelas: A Grain of Wheat (1967) y Petals of Blood (1977). La salida del hombre blanco no acabó, como se había prometido, con la desigualdad y la pobreza. Hay una diferencia sustancial entre su primera novela The River Between [10] escrita en 1962, aunque publicada tres años más tarde, y las que escribió a su vuelta a Kenya a finales de los sesenta.

Esa toma de conciencia de la realidad que asola a su país va cobrando forma en sus escritos. Ngugi Wa Thiong'o nos va descubriendo el deterioro progresivo de la sociedad tradicional africana al mismo tiempo que, personalmente, evoluciona hacia posiciones más radicales. The River Between, su primera obra, se centra en torno a un río que divide a dos poblados del mismo valle. Los habitantes de una orilla han decidido convertirse al cristianismo y seguir las enseñanzas del hombre blanco. Por el contrario, los de la otra orilla prefieren seguir con sus tradiciones. La pacífica coexistencia no dura mucho. Las diferencias en los estilos de vida van erosionando las relaciones entre las dos

9.- Dennis Duerden and Cosmo Pieterse (eds.) African Writers Talking, London: Heinemann, 1988 (1972), pp. 121-124

comunidades. El conflicto estalla con la celebración del rito de la circuncisión masculina y femenina que, entre loa Kikuyu, señala el paso decisivo a la madurez y la plena aceptación de los individuos en la sociedad tribal. La intransigencia del sector cristiano, bajo la influencia de los misioneros, lleva a una división que no sólo se simboliza en el río. La lealtad al Dios cristiano exige la renuncia a los ritos más importantes de la tribu de ahí que la tragedia sea mayor. Joshua, el líder del sector cristiano verá como su hija Muthoni es incapaz de aceptar esa elección. Su fe cristiana no le impide circuncidarse, pese a la oposición de su padre. La muerte de Muthoni, como consecuencia de las heridas de la operación, da la razón a aquellos que consideran la circuncisión como un acto de barbarie. La única posibilidad para una reconciliación es intentar llegar a un compromiso de entendimiento mutuo. Chege, uno de los ancianos más respetados de la tribu, es consciente de que la situación del valle no va a mejorar. Descendiente de Mugo Wa Kibiro que profetizó la llegada del hombre blanco, recuerda las últimas palabras de Mugo: la salvación vendrá de las montañas y su último consejo: al hombre blanco sólo se le puede hacer frente con su «magia» -su ciencia-. Por ello decide mandar a su único hijo, Waiyaki, a estudiar a la misión. Si Waiyaki lograba aprender la magia del hombre blanco y al mismo tiempo se mantenía fiel a las tradiciones de la tribu todavía quedaba una esperanza. Waiyaki termina sus estudios en la misión y junto con otros maestros inicia la creación de una serie de escuelas en las que se aceptan a todos los niños circuncidados o no. Su prestigio aumenta en el poblado a la vez que la envidia de aquellos ancianos que veían en él un peligro para su poder. Algunos recordaban la profecía de Mugu y Waiyaki reunías todas las condiciones para ser el salvador que anunció. Las intrigas empiezan a rodearle. Su decisión de continuar con Nyambura, hija de Joshua, cristiana y no circuncidada, a pesar del tabú existente en la tribu que no permitía esa clase de uniones, permitió acusarle de ser un espía de los cristianos. La última esperanza se vino abajo. The River Between recuerda el tono nostálgico de Facing the Mount Kenya. Los hechos narrados pertenecen a un pasado que Ngugi Wa Thiong'o no conocía más que a través de lecturas. El hombre blanco -las mariposas blancas- no aparece. Se habla de él, se murmura con miedo sobre su magia, pero no se materializa físicamente.

A Grain of Wheat y Petals of Blood tienen un tono completamente distinto. La primera novela nos narra los años inmediatamente anteriores a la independencia de Kenya. En el trasfondo la guerrilla de los Mau Mau, la subsiguiente represión y sus consecuencias. Aquí se muestran los dos mundos, el del colonizador y el del colonizado. La barrera insalvable que hay entre los dos queda sutilmente descrita cuando una misma anécdota es narrada desde ambos puntos de vista. Ngugi Wa Thiong'o va más allá de la oposición entre blancos y negros. La guerrilla de los Mau Mau no fue sólo una guerra colonial. También fue una guerra civil que llevó al enfrentamiento entre los propios nativos,. Petals of Blood es, de alguna forma, una continuación. Kenya ya es independiente y los personajes son distintos, pero la situación es prácticamente la misma. La única diferencia radica en que el poder y la injusticia no la ejercen los colonizadores sino aquellos que habían prometido una Kenya nueva y una distribución más justa de la riqueza. La constatación de que el hombre negro se comporta y actúa como el hombre blanco es el tema principal de esta novela.

Su interés en la recuperación de la tradición oral y la historia de su país le llevó a poner en escena una obra de teatro I Will Marry When I Want (Ngaahika Ndeenda) que escribió en kikuyu junto con Ngugi Wa Mirii. La obra narra la historia de Kenya y en ella el público se convierte en protagonista. Tuvo un enorme éxito y se realizaron representaciones en varias regiones del país. El tono crítico de la obra obligó al gobierno a tomar medidas y se prohibió en 1978. Un año más tarde, en 1979, Ngugi Wa Thiong'o fue detenido sin cargos. Tras un año en la cárcel fue liberado sin ni siquiera haber tenido juicio.

10.- Su obra no ha sido traducida al castellano.

Decidió abandonar Kenya y autoexilarse en Londres donde reside actualmente dedicándose a escribir. Su preocupación por la situación de Africa en general y más particularmente por su país se plasma en Decolonising the Mind y Barrel of a Pen [11], dos ensayos sobre la situación del escritor africano. En ellos denuncia la postura de connivencia occidental con todos los temas africanos por intereses geo-estratégicos y económicos. Señala, también, que el uso de la lengua -el inglés en su caso- es una dependencia que todavía existe con los países occidentales a la que define como neo-imperialista. El tema de qué lengua utilizar había sido largamente discutido en varios congresos sobre literatura africana. Chinua Achebe [12], escritor nigeriano, defendía la necesidad de seguir escribiendo en inglés o francés porque permitían llegar a un público más amplio. Ngugi Wa Thiong'o argumentaba que una lengua es vehículo de una cultura y que escribiendo en sus lenguas nativas obligaban a los occidentales, por medio de la traducción, a reconsiderar su posición con respecto a otras lenguas minoritarias habladas en sus anteriores colonias. No hubo acuerdo y ambos escritores se distanciaron; Ngugi Wa Thiong'o decidió escribir en Kikuyu y ser traducido.

Leer sobre Africa desde dentro es algo que los occidentales no habíamos tenido la oportunidad de hacer. Los escritores africanos nos brindan una oportunidad que no podemos desdeñar aunque al leerlos sintamos cómo se tambalean nuestros cómodos pilares. Ellos han sido capaces de vivir y escribir a caballo entre dos mundos. Ahora nos toca a nosotros hacer el esfuerzo.

11.- Ngugi Wa Thiong'o. Barrel of a Pen. Resistance in Neo-colonial Kenya. London: New Beacon Books, 1983

12.- Chinua Achebe es un escritor de fama internacional. Ha publicado numerosas novelas, su primera y más conocida Things Fell Apart está traducida al castellano: El Mundo se derrumba. Ed. Alfaguara.

ANNA ROSS MIRAGALL
Y JOSE A. ANTON VALERO

LOS CONTENIDOS DEL DISEÑO CURRICULAR BASE DE GEOGRAFIA, HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES DEL MEC DESDE UNA PERSPECTIVA CRITICA

LOS CONTENIDOS DEL DISEÑO CURRICULAR BASE DE GEOGRAFIA, HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES DEL MEC DESDE UNA PERSPECTIVA CRITICA

Anna Ros Miragall y José A. Anton Valero

El cómo y el por qué son elementos básicos en todo Diseño Curricular; la concepción que se tenga de estos aspectos determina la selección y organización del contenido, el método de trabajo utilizado, etc. En estas notas no pretendemos un análisis global y exhaustivo del DCB (Diseño Curricular Base) de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del MEC, pero sí que abordaremos los aspectos de contenido, tratando de desvelar la ideología subyacente en los enunciados de los contenidos y apuntando algunas pinceladas sobre método y organización de los mismos.

En principio, señalar cómo (y así aparece reflejado en los Objetivos Generales) uno de los objetivos básicos del estudio de las Ciencias Sociales en las escuelas es la formación de las alumnas y los alumnos de manera que les proporcione herramientas para entender el mundo donde viven y puedan intervenir en la sociedad de una manera consciente y crítica; en este sentido, tanto desde la perspectiva de la Renovación Pedagógica como desde la llamada «educación para el desarrollo», estas ciencias deberían utilizar sus potencialidades de conocimiento al servicio de objetivos emancipatorios y por lo tanto habría que incidir en estos aspectos cuando se diseñan los contenidos en las estrategias de construcción del pensamiento en las alumnas y alumnos.

Concretando, nos encontramos un DCB muy centrado en la asignatura y con una cantidad considerable de contenidos preceptivos, lo cual ya supone un obstáculo para la utilización de un método de trabajo basado en la construcción autónoma del pensamiento por parte del alumno, potenciando, por contra, un método transmisivo y memorístico.

La división en «Hechos, conceptos y principio», «procedimientos» y «actitudes, valores y normas», aparte de lo que se podría decir sobre la oportunidad de los términos empleados, evidencia, de alguna manera, una opción en la organización del contenido que:

- Pone en primer plano los contenidos entendidos de una manera tradicional.
- No tiene en cuenta el método como contenido a trabajar en el mismo plano y por lo tanto descuida el carácter formativo de las Ciencias Sociales en la práctica.
- Separa los valores y por lo tanto potencia una visión alineada y moralista de los mismos. Parece evidente que los valores no se «aprenden» en el sentido académico de la palabra, sino que se interiorizan, van ligados a la experiencia o se trabajan a partir de ella y, por supuesto, están estrechamente relacionados con el método de trabajo y los conceptos estructurantes del conocimiento en el área.

Dentro del apartado de los valores, que se propone a lo largo del DCB, encontramos una especial preocupación por plantear, y que los alumnos y alumnas aprendan, la ausencia del conflicto. La no explicitación de las contradicciones como elemento de análisis y punto de partida, además de una cierta insistencia en valores como «ponderación», «tolerancia», «aceptar

...», nos ponen sobre la pista de una educación en el consenso que no es fruto de la explicitación del conflicto y sí de una tolerancia entendida como falta de posición y actitudes activas ante las situaciones conflictivas. Esto nos parece especialmente peligroso en lo que se refiere al objetivo de que las alumnas y alumnos lleguen a ser personas cocientes y críticas capaces de intervenir en la realidad.

BLOQUES DE CONTENIDO

Entrando en los Bloques de contenido y en un primer comento, vemos algunos aspectos negativos que habría que señalar:

A) Algunos contenidos muy ambiciosos que, al situarse fuera del alcance de los alumnos y al no poder entenderlos, favorecerían la persistencia de preconceptos; nos referimos a conceptos como los del Bloque 2 que plantea un estudio global diacrónico que dé una visión global de la evolución histórica y que proporcione un marco cronológico de referencia. Este contenido se plantea para la primera etapa de la Secundaria Obligatoria. Lo mismo podríamos decir de la comprensión «empática» que se plantea como un concepto cerrado más; nosotros lo entendemos como progresivo, con aspectos actitudinales y de comprensión complejos.

B) Un claro etnocentrismo que planea a lo largo de todo el DCB, pero que presenta algunas formulaciones especialmente importantes y significativas:

- En los Objetivos generales 1, 2 y 10, falta una referencia al resto del mundo a su diversidad; en el 10 no se habla del Tercer Mundo ni de otras maneras de reparto de la riqueza.
- En el Bloque 5 «Las ciudades», tampoco aparece el Tercer Mundo, son las ciudades del mundo occidental sin referencias a los problemas de hacinamiento, éxodo rural, proliferación de suburbios, de ciudades como Lima o México DF.
- El Bloque 7 «Las sociedades medievales y de la época moderna» habla explícitamente del «mundo europeo» definiéndolo, por tanto, referido a Europa, que se supone el centro.
  Al hablar de «La España Moderna» encontramos un discurso implícito muy acorde con el discurso oficial de la celebración del V Centenario del Descubrimiento: el protagonismo cultural español (no explica dónde ni por qué, ni qué cultura era la española en aquellos momentos) y una referencia explícita al «impacto recíproco» cuando se refiere a la conquista y colonización de América; en cambio, no aparece la relación de los descubrimientos con el posterior desarrollo de Europa ni el proceso de acumulación que permitió el expolio sistemático de las colonias.
- En el Bloque 3 vuelven a aparecer formulaciones del estilo: «culturas actuales no occidentales», «minorías étnicas y religiosas» (cuando sería muy discutible lo de minorías), «nuestra sociedad y otras»,... ligando en el mismo bloque de contenido temas como «costumbres, tradiciones y ritos de nuestro pasado», con lo que la lectura es múltiple: no sólo se asocian otras minorías con estadios anteriores de «desarrollo de nuestra sociedad», sino que se entra de lleno en la dicotomía Razón-Occidental-europeo/mito-irracional-no occidental-no europeo, en fin, «los otros». Entra así a considerar las culturas no dominantes como residuales y por lo tanto al margen de la realidad que es «una».
- En el Bloque 11, los focos de tensión a que se hace referencia están definidos desde la metrópoli, son los problemas que tiene la metrópoli y aún así, no aborda los aspectos económicos de los susodichos focos de tensión y conflicto.
- El Bloque 12 «Arte y cultura actuales» sólo habla de la cultura occidental y no del arte popular o del arte de los otros pueblos del mundo.
- El Bloque 13 «La organización económica del mundo del trabajo» obvia problemas como por ejemplo la división internacional del trabajo, centrándose una vez más en los temas del mundo «occidental».

c) Podemos apreciar también una serie de «realidades ocultas o enmascaradas» que podemos rastrear en diversos bloques:

SANTIAGO BOLIVAR I BIBAS

EXPERIENCIAS DE EDUCACION PARA EL DESARROLLO CON EXPOSICIONES ITINERANTES Y ACTIVAS COMO RECURSO DIDACTICO

EXPERIENCIAS DE EDUCACION PARA EL DESARROLLO CON EXPOSICIONES ITINERANTES Y ACTIVAS COMO RECURSO DIDACTICO

Santiago Bolivar i Bibas

Comunicación en el 1 Congreso de Educación para el Desarrollo organizado por HEGOA, del 20 al 24 de noviembre en Vitoria-Gasteiz.

Indice:

I.Intermón y la E.D
- 1.1.Identidad.
- 1.2.Antecedentes históricos de su labor en E.D.
- 1.3.La lineas de acción de INTERMON en E.D.

II.Algunas dificultades en la E.D, desde la experiencia de INTERMON en la Educación formal.
- 2.1. Logros fundamentales
- 2.2.Materiales educativos.
- 2.3.Los materiales didácticos de INTERMON.
- 2.4.Instruir o educar.

III.Incidir en la escuela mediante el trabajo didáctico con exposiciones itinerantes y activas.
- 3.1.Una nueva estrategia en nuestro trabajo.
- 3.2.Visitas guiadas.
- 3.3.La guía didáctica.
- 3.4.Alcance de las exposiciones.
- 3.5.Evaluación.

IV.»Africa más cerca»
- 4.1.Autores.
- 4.2.0bjetivos de esta exposición.
- 4.3.Descripción: contenidos y recursos.
- 4.4.Materiales didácticos.
- 4.5.Dirigida a.
- 4.6.Lugares donde se ha expuesto y visitantes.

V.»Lo he hecho para divertirme».
- 5.1.Génesis.

5.2.Objetivos de la exposición.
5.3.Descripción: contenidos y recursos.
5.4.Materiales didácticos.
5.5.Dirigida a.
5.6.Lugares donde se ha expuesto.
5.7.Promoción.
5.8.Visitantes.
5.9.Evaluación hecha por los maestros.

VI.Conclusiones.

ANEXOS: Catálogos, Guías didácticas, etc.

I.INTERMON Y LA EDUCACION PARA EL DESAROLLO:

I.1.Identidad:

INTERMON es una Fundación, constituída por la Compañía de Jesús, inscrita en el Registro de Fundaciones con el no. 259.

La institución fue fundada en octubre de 1956. En junio del 86 se constituyó como Fundación como resultado de la evolución de su trabajo en favor del desarrollo del Tercer Mundo.

Actualmente cuenta con tres sedes, en Barcelona, Madrid y Vitoria-Gasteiz.

Tiene más de 50.000 colaboradores en toda España que constituyen la base principal de las tareas que realiza, y contribuyen al financiamiento económico de sus programas.

Su labor contempla el apoyo económico y técnico a proyectos de desarrollo en el Tercer Mundo en distintas áreas (salud, educación, producción agropecuaria, derechos humanos,promoción de la mujer...), ayuda de emergencia y trabajo con refugiados.

Asimismo, la sensibilización y educación para el desarrollo constituyen su principal campo de acción en España, desarrollando materiales pedagógicos y recursos escolares, trabajando con voluntarios, proyectándose a la sociedad a través de los medios de comunicación, etc.

NTERMON esta reconocida por la CEE, con la que cofinancia proyectos, al igual que con distintos Gobiernos de las Autonomías, Ayuntamientos y el Ministerio de Asuntos Exteriores.

Es miembro de la Coordinadora estatal de ONGD. Actualmente, su director Lluís Magriñá Veciana es el Delegado de las ONGD españolas en el Comité de Enlace con la CEE, en el que ocupa el cargo de Vicepresidente.

1.2.Antecedentes históricos de nuestra labor en la Educación para el Desarrollo:

Ya desde sus comienzos, nuestra organización desarrolló distintas estrategias de sensibilización mediante charlas, un boletín, un calendario y cartas dirigidas a los colaboradores (especialmente amigos y familiares de los jesuitas misioneros).

El contenido de esta primera etapa se dirigía a subrayar las necesidades materiales y espirituales de la población autóctona en los países de misión, con un enfoque fundamentalmente pastoralista, en apoyo a los misioneros que trabajaban en el campo de la evangelización y el socorro material.

Al inicio de la década de los 70, se acentuó la problemática de una fe que no puede estar desligada de la justicia. Ademas de los medios empleados con anterioridad, se organizó una

promoción. Organización del recorrido y visitas a estas exposiciones.
8-Talleres y charlas a grupos de escolares.
9-Participación en seminarios, simposiums y actos relacionados con la E.D. Participación en eventos organizados por las Normales, Asociaciones de profesores, Escuelas de Verano, etc.

II.ALGUNAS DIFICULTADES EN LA E.D DESDE LA EXPERIENCIA DE INTERMON EN LA EDUCACION FORMAL.

2.1.Logros fundamentales:

A lo largo de esta trayectoria constatamos una vez más el escaso éxito que tienen las ONGD españolas para conseguir cambios fundamentales en el ámbito escolar.

Dada la urgencia del problema, es muy importante lograr que la escuela asuma la problemática del Tercer Mundo en sus propios objetivos educativos, sus programas y libros de texto, y en la formación inicial y permanente que recibe el profesorado.

En este sentido cabe reconocer, que las acciones que realizan las ONGD para entrar en el mundo de la educación y dejar de actuar de manera externa al mismo, se han encontrado con ciertas limitaciones, consecuencia, algunas de ellas, de la todavía poca fuerza política que constituímos.

Destacamos las dificultades creadas por la escasa permeabilidad de las Administraciones Educativas para incorporar la visión del Tercer Mundo en el Diseño Curricular de una manera convincente y objetiva.

2.2.Los materiales educativos:

Las editoriales y libros de texto en el mercado, con pocas excepciones, no presentan una visión adecuada del Tercer Mundo.

Por otro lado, los cada vez más numerosos materiales elaborados por las ONGD y otras instituciones se difunden de manera escasa y poco generalizada, presentándose más como materiales alternativos que no como de uso normal en la enseñanza. Estos materiales, a pesar de constituirse en excelentes ejemplos de creatividad y de desarrollo programático y metodológico, no alcanzan a cubrir todo el espectro educativo.

También constatamos que, en el marco de la crisis que vive la profesión de enseñante, el maestro se halla poco motivado para desarrollar actividades que por el momento, al no estar incluídas en el Diseño Curricular ni contar con recursos editoriales de los circuitos comerciales, se presentan como alternativas con el consiguiente esfuerzo de elaboración que conllevan.

Asimismo, en muchos de los institutos, escuelas y colegios donde se llevan a cabo experiencias relacionadas con la E.D, éstas se realizan fuera de las horas de clase, como actividades optativas o complementarias o como eventos especiales. La E.D se contempla como una actividad extraescolar y no siempre se integra al proceso educativo general.

2.3.El material didáctico de INTERNON:

INTERMON ha diseñado distintos materiales didácticos con la intención de proporcionar a los profesores un material adecuado para el estudio de los temas sobre el desarrollo de los pueblos.

Estos recursos se presentan en catalán y en castellano y se distribuyen a través de la Editorial Claret o directamente en nuestras sedes.

Entre ellos destacamos:

l-Carpeta interdisciplinar para el Ciclo Superior de EGB con documentación básica, dos guiones de trabajo y material complementario: fotografías, cómics, poesías, juegos...

escolares.

Esta modularidad nos permite en muchos casos juntar en una sola sala las exposiciones sobre un mismo gran tema. Por ejemplo, Africa. De esta manera logramos que el material que llega a una población pueda satisfacer a todos los niveles educativos posibles. Este es un aspecto que una sola de las exposiciones no puede cumplir por hallarse orientada a una edad determinada.

Asimismo, la itinerancia nos permite establecer un diálogo con las administraciones educativas locales (Gobiernos Autónomos, Delegaciones territoriales, Municipios, APAs, Asociaciones de Profesores, Centros de Recursos, etc.).

Establecer este diálogo es una de las condiciones necesarias para que la E.D pueda desenvolverse con mayor fuerza y dejar de ser patrimonio de minorías alternativas.

En todos los casos, la respuesta de las instancias oficiales, positiva o negativa, ha conllevado una cierta presión previa de los organizadores en cada localidad, lo que incide en el proceso de «sensibilización» de la Administración.

3.5. Evaluación:

En los lugares donde nos ha sido posible, los monitores han elaborado una pequeña memoria del funcionamiento de las exposiciones. Generalmente les pedíamos que llevaran un Diario de la exposición en donde recogerán las anécdotas, opiniones, visitas, etc.

Esta memoria, se complementaba, en varias ocasiones, con encuestas pasadas a los niños que visitan la exposición. En muchos lugares, con estos mecanismos, hemos podido evaluar el alcance y la repercusión que se ha logrado.

También a los maestros que nos visitaban se les solicitaba su opinión.

IV. «AFRICA MAS CERCA»:

4.1.Autores:

Esta exposición, dirigida al Ciclo Superior de EGB, ha sido elaborada por el equipo técnico de INTERMON y por un grupo voluntario de profesores.

Estos constituyen el grupo «Ensenyants per un món solidari» de INTERMON que desarrollan, diversas actividades en favor de la E.D.

Este grupo fue quien diseñó el contenido de la exposición en función de los programas oficiales por un lado y por otro de la realidad de Africa.

Asimismo, se diseño la guía didáctica y previamente se experimentó con alguno de los grupos de alumnos de estos profesores hasta lograr un ajuste definitivo de las propuestas de trabajo.

Estos grupos piloto fueron establecidos tanto en centros públicos como en privados.

De esta manera se aseguraba que, la propuesta didáctica y en general toda la exposición como recurso no fuera sólo una propuesta teórica, sino que estuviera fundamentada en la práctica pedagógica.

4.2.Objetivos de esta exposición:

«Africa más cerca» quiere precisamente esto, acercar dos realidades geográficas -Europa y Africa- que se encuentran muy alejadas a pesar de su proximidad física.

A Africa solo la vemos presente en los medios de comunicación bajo el signo de las catástrofes: el hambre y la sequía del Sahel, confrontaciones bélicas, el «apartheid»...

En esta exposición queremos poner de relieve que Africa es más que una zona en conflicto. Su historia esta ligada, en muchos aspectos, a la nuestra. Sus culturas, algunas de ellas milenarias, han enriquecido el depósito de arte y sabiduría patrimonio de toda la humanidad.

Además, hemos querido poner de relieve que una gran parte de la problemática actual de Africa es consecuencia y efecto de las políticas colonialistas y neocolonialistas de los países desarrollados.

«Africa más cerca» quiere ser una respuesta a la necesidad de despertar el interés por el continente africano, aunque de forma esquemática y general.

Desde el punto de vista educativo, el conocimiento sobre Africa que se imparte en escuelas e institutos resulta casi inexistente.

Pensamos, también, que el hecho de conocer un poco más qué es y cómo se vive en Africa, implicará el abandono de viejos tópicos y un respeto mayor por su realidad.

4.3.Descripción de la exposición: contenido y recursos.

La exposición consta de 16 paneles informativos agrupados de la siguiente forma:

EL MEDIO FISICO Y HUMANO

Panel 0: Geografía física i humana.

HISTORIA DE AFRICA

Panel 1: «Antes de la Historia». La Historia de la humanidad tiene sus orígenes en Africa.
Panel 2: «Egipto, una cultura africana» Raíces africanas de uno de los imperios más importantes de la Historia.
Panel 3: «El Islam, una fe que traspasa fronteras». Impacto religioso, político, cultural y económico del Islam en Africa.
Panel 4: «Las grandes culturas desconocidas». Reinos, Ciudades-Estado, imperios desconocidos en Europa.
Panel 5: «Llegan los europeos». Relaciones que se establecen entre los navegantes del Norte y los africanos.
Panel 6: «Y...los hicieron esclavos». A partir, sobre todo, del descubrimiento de América.
Panel 7: «Los europeos colonizan Africa» Europa se reparte Africa. Invasión programada.
Panel 8: «¿Descolonización? ¿Independencia?» Relatividad de los procesos emancipadores de Africa.

PROBLEMATICA ACTUAL

Panel 9: «Apartheid» Realidad de los negros en Sudáfrica, país que los margina por sistema.
Panel 10:»Y en el campo...la mujer». Vida y trabajo de la protagonista del campo africano: la mujer
Panel 11:»La sequía: ¿responsable de la pobreza? Sequía, desertización, pobreza y sus implicaciones mutuas.
Panel 12:»La O.U.A.» Intentos de coordinación y diálogo entre los países africanos.

COMICS

Paneles de reflexión, en clave de humor, sobre los problemas de Africa.

Panel 13: «Africa y Europa, S.L.» Panel 14: «Estos derechos humanos» Panel 15: «Europa en el Norte, Africa en el Sur».

Además de los paneles informativos, la exposición cuenta con 6 expositores con objetos de artesanía clasificados de la siguiente forma:

-2 expositores con instrumentos musicales
-2 expositores con herramientas utilizadas tanto en la casa como en el campo.
-1 expositor con una muestra representativa de cereales y semillas.
-1 expositor con armas de lucha y de caza.

4.4.Materiales didácticos:

«Africa mas cerca» cuenta con diversas guías didácticas para hacer efectiva una visita provechosa de la exposición y para un trabajo grupal.

Hay tres niveles de propuestas de trabajo: la primera, es una guía para trabajar in situ, la siguiente es más completa y por último, una guia didáctica para aquellos maestros que quieran dedicar más tiempo a profundizar en el tema.

También se acompaña material audiovisual: dos videos y una cinta de música africana.

4.5.Dirigida a:

Para alumnos del nivel superior de la EGB, BUP, FP, COU y público en general.

4.6.Lugares donde se ha expuesto y visitantes:

Curso 88/89 Se inauguró en Sabadell, en el Instituto «Joanot Elisanda», en noviembre de 1988. Otros lugares donde fue expuesta:

.Lliga dels Drets dels Pobles- Sabadell (Barcelona)
.Grupo pro-Hermanamiento con Nicaragua-Molins de Rei (Barcelona)
.Agrupación Escolta Canigo-l'Hospitalet de Llobregat (Barcelona)
.Grupo Tercer Mundo San Feliu-(Barcelona)
.Cornella (Barcelona)
.Colegio S.Pedro Clave.Raymat- (Lleida)
.Instituto Pedraforca-l'Hospitalet de Llobregat (Barcelona)
.Escuela Taller- Cardona (Barcelona)
.Asociación Amigos de la Unesco- Manresa (Barcelona)
.Biblioteca Can Butjosa-Parets del Valles (Barcelona)
.Ateneo Intercomarcal-Mollerusa
.Instituto les Corts-Barcelona
.Instituto «Narcis Monturiol»-Barcelona
.Centro de Recursos «Sant Vicens»-San Vicens dels Horts (Barcelona)
.Instituto «Cornella»- (Barcelona)
.Instituto Politecnico «M. Biada»-Mataro (Barcelona)
.Festival Folklorico-Jaca (Huesca)

Curso 90-91

.Revista Issana- Guisona (Lleida)
.Asociación d'Olo- Sta. Maria d'Olo (Barcelona)
.Institut BUP «Tres Taurons»-Arenys de Mar (Barcelona)

.Regidor de Enseñanza- Avinyo (Barcelona)
.Palau Marc-Barcelona
.Grupo Tercer Mundo-Guinardo (Barcelona)
.Centro Recursos y Ayuntamiento-Cornella (Barcelona)
.Escuela Industrial-Barcelona
.Escuela Puig Agut-Manlleu (Barcelona)
.Asociación de padres-Avinyonet (Barcelona)
.Casal St. Jose-Mataro (Barcelona)
.Casa Municipal de Cultura «La Nao»- Teia (Barcelona)
.Delegación de Enseñanza - Lleida
.Centro Cívico Pere Quart-Sabadell

En total, se estima que esta exposición ha recibido un total de aproximadamente 17.000 visitantes, de los cuales, la mayoría lo constituyen grupos escolares organizados que han trabajado su contenido con la guía didáctica.

V.»LO HE HECHO PARA DIVERTIRME»

5.1.Génesis:

Esta exposición es fruto de la colaboración de Organizaciones o gubernamentales de cinco paises de Europa: Francia, Grecia, Italia, Portugal y España. Ha sido realizada gracias a la contribución de la CEE y se presenta al mismo tiempo en los cinco paises.

Diseñada en Italia por la LVIA, ha sido montada en este país. En Grecia, ha coordinado «Save the Children», en Portugal,I.A.D, en Francia, UCJG y en España, INTERMON.

INTERMON ha elaborado las guías didácticas que se utilizan por parte de los grupos organizados en la visita a la exposición. Estas guías didácticas constituyen un esfuerzo para aproximar los materiales, fotografías y juguetes expuestos a los niños y al trabajo escolar.

5.2.Objetivos de la exposición:

Su objetivo principal es el de aproximar entre si los niños de diferentes culturas mediante el interés común por los juguetes. Esta exposición muestra a los niños europeos los elementos comunes con los niños africanos. Aquellos, al igual que los de aquí, viven intensamente el ambiente familiar, celebran fiestas, tienen amigos y colaboran con los trabajos de la casa.

No pretende mostrar las realidades mas duras del continente africano, enfoque demasiado explotado por los medios de comunicación. Es verdad que hay catástrofes en Africa, pero esta presentación no es la mas adecuada en los primeros niveles de EGB, ya que los niños se impactan excesivamente y no pueden comprender su complejidad.

A pesar de que pueda parecer simplista, intentamos que los niños capten una idea básica: otros niños, distintos a ellos, también son personas, la primera y quizás la mas importante lección de convivencia internacional. Ademas, salen de la exposición valorando una serie de actitudes a menudo relegadas por nuestra sociedad de consumo: ven que los niños del Tercer Mundo son creativos y hábiles.

Por lo tanto, esta exposición tiene como objetivo acercar a niños de diferentes culturas, conocer su realidad y respetar sus valores.

5.3.Descripción de la exposición: contenido y recursos:

«Lo he hecho para divertirme» es una original exposición que consta de 80 juguetes hechos,

con material de desecho, por niños africanos. Estos juguetes se exponen en unas vitrinas piramidales.

En 21 paneles, una niña de Burkina Fasso, Noaga, explica la vida cotidiana de su poblado, mediante textos sencillos acompañados de fotografías.

5.4.Materiales didácticos:

Cuenta con dos guías de trabajo: una, para ciclo inicial y otra, para ciclo medio.

Cada guía consta de tres apartados:

-una parte introductoria, que correrá a cargo del profesor, con la finalidad de motivar y preparar a los niños antes de la visita. Esta parte incluye una carta de Noaga y un taller de juguetes.

-las actividades durante la exposición adecuadas a cada ciclo. Para Ciclo Inicial, el juego del Mico Tico (un recorrido con dados y fichas por un tablero y en el que deben ir a buscar información en los plafones). Para Ciclo Medio, una gincana.

-propuestas de trabajo para realizar en clase, una vez vista la exposición: confección de una fichas de trabajo para el Ciclo Inicial y elaboración de una revista para los de Ciclo Medio.

Para más información ver las guías del anexo.

La exposición va acompañada de un vídeo, en el que, a través de un cuento, los niños descubren el entorno real de Noaga ,la protagonista de la explicación. Y además, hay una cinta con música africana para ambientar.

Como material complementario, cuenta con: un cartel, un catálogo de la exposición y un folleto explicativo.

5.5.Dirigida a:

A niños de pre-escolar, Ciclo inicial, Ciclo Medio y a público en general.

5.6.Lugares donde se ha expuesto:

La versión en catalán fue inaugurada en Barcelona capital por el Conseller d'Educació de la Generalitat de Catalunya, Sr. Josep Laporte, el Director General de Juventud, Sr. Josep Ma. Vila y el Subdirector de Cultura Joaquim Triadú.

.PALAU MARC: Barcelona, 11 enero al 11 de febrero de 1990. .SALA LOLA ANGLADA: Barcelona, 14 de febrero al 23 de marzo .CENTRO CIVICO COCHERAS DE SANTS: 26 de marzo al 28 de abril.

Además, en:

MATARO: CASAL DE CERDANYOLA : 7 al 29 de mayo TEIA: CASAL DEL AYUNTAMIENTO: 5 al 20 de junio LERIDA: DELEGACION DE ENSEÑANZA: 5 de octubre al 31 octubre SABADELL: CENTRO CIVICO PERE QUART: 5 noviembre al 30 de noviembre

La versión castellana ha recorrido las siguientes poblaciones:

SEVILLA- noviembre- diciembre 89 Organización: REDPAZ GUECHO-ALGORTA enero - febrero 90 Organización: PAMPLONA- marzo-abril 90 Organización: MEDICUS MUNDI MADRID- Casa de Campo (Jornadas sociedad y cooperación)(27-30 sept). Organización: Coordinadora de ONGD

5.7.Promoción:

Se envió a las escuelas una carta en la que se explicaba la exposición.

Las escuelas nos telefoneaban para concertar hora de visita y se les ofrecía la posibilidad de venir a buscar el material de trabajo y así poder comentarlo.

Además, los medios de comunicación se hicieron eco de la exposición. De tal manera que en los lugares donde se inauguraba, se realizaba una rueda de prensa con los medios de comunicación local y la institución organizadora.

Los medios de comunicación en donde ha aparecido han sido:

Periódicos:

AWI	21-1-90
EL PERIODICO	11-1-90
EL CORREO DE ANDALUCIA	31-1-90
EGUIN	16-3-90
BERRI BILDUNA	17-3-90
NAVARRA HOY	28-5-90
MAR DIARI	28-5-90
EL PAIS	
LA VANGUARDIA	
GALEA	

Revistas:

GUIA DE BARCELONA	14-2-90
COMUNIDAD ESCOLAR	

Televisión:

T.V.E. 1

T.V.3 (TELEVISION AUTONOMICA DE CATALUNYA)

Radio:

CADENA SER

RADIO NACIONAL

CATALUNYA RADIO

5 . 8-Visitantes: (Cataluña)

Escuelas (niños)	N°grupos	Publico en general	
3.638	113	834	Palau Marc
1.567	64	399	Lola Anglada
884	32	246	Cocheras
1.194	38	87	Mataro
633	29	480	Teia
950	38	150	Lleida.
8.866	314	1.716	

TOTAL: 10.582 visitantes

(desde el 11 de enero de 1990 hasta 31 de octubre de 1990)

En la Casa de Campo de Madrid, con motivo de las Jornadas «Sociedad y Cooperación», bajo el patrocinio de la SECIPI y la Coordinadora de ONGD, se expuso «Lo he hecho para divertirme».

Esta exposición iba combinada con un taller de juguetes que los niños fabricaban después de ver la exposición, en sus mismos locales. La experiencia se completaba con un intercambio de juguetes a través de la Embajada de Angola. Es decir, los niños que visitaron la exposición (siempre en grupos organizados), mandaban los juguetes construidos en el taller y teóricamente recibirán uno a cambio dentro de un tiempo.

Esta exposición fue visitada en tres días por 560 niños.

5.9.Evaluación hecha por los maestros:

Respuestas a la encuesta que se les pasó a los maestros que visitaron con sus alumnos la exposición en Cataluña durante el curso 89-90.

1-¿La exposición reúne el doble objetivo de conocer la realidad y respetar los valores de las otras culturas?:

-Afirmativamente: 86%
-Negativamente: 2%
-A medias: 11%
-No responden 1%

2-¿Esta bien desarrollada didácticamente?:

-Afirmativamente: 92%
-Negativamente: 1%
-A medias: 6%
-No responden: 1%

3-¿Has utilizado la guía en el aula antes de la visita?

-Afirmativamente: 77%
-Negativamente: 19%
-A medias: 2%
-No responden: 1%

4-¿Que cosas aumentarías?

Video
Diapositivas
Más tiempo para la visita
Más espacio en la exposición
Cosas manipulativas (instrumentos, juguetes, utensilios)
Fotografías.
Más información sobre lo que comen.
Otros tipos de juguetes.
Más mesas para trabajar.
Plafones más grandes.
Carteles que digan dónde están hechos los juguetes y la edad de los niños.

VI.CONCLUSIONES:

Nuestro deseo de llegar a un gran numero de alumnos, con el uso de las exposiciones, nos parece que es una meta que se va alcanzando, puesto que la cifra de alumnos que han trabajado sus contenidos es muy superior al que hemos llegado, durante el mismo periodo, con la distribución de los materiales clásicos.

Asimismo, un numero elevado de profesores ha utilizado la guía didáctica, con lo que la exposición no se convierte en una actividad puntual, sino que constituye un instrumento de trabajo pedagógico con proyección en el aula.

Por otro lado, la exposición utiliza elementos combinados lo que permite alcanzar los objetivos propuestos, ofreciendo mayores posibilidades y recursos que los habituales de una escuela.

También hay que destacar, que estos recursos utilizados en las exposiciones, mucho mas creativos y fantásticos que los habituales en el desarrollo de una unidad didáctica, impactan y alcanzan a los niños de una manera mas fuerte que el trabajo habitual de la escuela.

Asimismo, creemos que son un buen recurso para que el maestro desarrolle su labor instructiva y educativa. Muchos niños nos han mandado cartas para los niños africanos y en general las respuestas de los alumnos han sido positivas en el camino, no solo de la sensibilización, sino del asumir responsabilidades.

Claro que este nivel no esta bajo nuestro alcance como ONGD, pero lo hemos posibilitado a los profesores que han querido hacerlo.

La implicación a distintos niveles e instancias que supone la organización de las exposiciones en una ciudad o pueblo, con su proyección en los medios de comunicación locales, con la participación de instancias educativas oficiales, y particulares, de otras ONGD, nos parece una manera mas de ejercer presión pública a favor de la E.D.

Y en esta linea de cooperación con otras ONGD, seguiremos desarrollando nuevos materiales en forma de exposición y guía didáctica.

Intentaremos así, ser útiles a los educadores y avanzar en el terreno de la educación formal desde dentro y con la mayor proyección y alcance posible.

Por ello, próximamente, inauguraremos con la colaboración del Ayuntamiento de Barcelona y la CEE, la nueva exposición «América Latina, hoy», que esperamos sea un nuevo éxito de público y una herramienta mas para la E.D.

Equipo del Area de Educación de INTERMON:

Santiago Martínez-Orozco, Elisa Sarsanedas, Esther Miguel, Raquel León, Maria Rico, Santiago Bolíbar.

Barcelona, noviembre de 1990

PERE INZA MARTINEZ
PROYECTO DE EDUCACION PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y COMUNITARIO

PROYECTO DE EDUCACION PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y COMUNITARIO

Pere Inza Martínez

INTRODUCCION

Este trabajo surgió de la necesidad de encontrar núcleos globalizadores desde el área de Sociales con los que poder construir, a su alrededor, una programación interdisciplinar para su aplicación al Ciclo Superior de una escuela rural. Estos núcleos debían reunir las condiciones de:

- facilitar la conexión de todas las áreas del curriculum;
- conseguir la máxima relación entre el tema y la situación actual, local y mundial;
- favorecer la formación de actitudes positivas universales en el alumnado, tanto dirigidas a su orientación personal, como a su relación con los demás y el medio natural-social.

En la elaboración de esta programación, queremos destacar el aspecto de la búsqueda y adquisición de materiales sobre la temática, donde jugó un importante papel el catálogo editado por las ONGs que llegó a la escuela y la dotación económica que nos proporcionó el CEP de Gandia para su adquisición: vídeos, montajes de diapositivas, mapas, carteles, comics, carpetas de trabajo.

El planteamiento del tema y la metodología utilizada concuerdan con los postulados de la Teoría Constructivista del aprendizaje en la que se basan las propuestas del nuevo sistema educativo, ya que aborda las necesidades buscando respuestas siguiendo la secuencia de preguntas: ¿qué? ¿dónde? ¿cómo? ¿por qué? ¿qué podemos hacer? ¿qué hacemos?, se sirve del trabajo activo con los alumnos y el profesorado asume el papel de coordinador-orientador de la actividad del alumnado.

Quisiéramos destacar en nuestro trabajo el esfuerzo por incorporar la formación de las actitudes por medio de:

- la selección de actitudes a trabajar en el proceso de desarrollo del proyecto;
- el intento de sistematización de las mismas utilizando instrumentos de coevaluación de alumnado y profesorado;
- la elección de actividades de tutoría adecuadas a su consecución.

PROYECTO DE EDUCACION PARA EL DESARROLLO, SECUNDARIA (12-16)

OBJETIVO GENERAL

Hacer presente en la clase/comunidad educativa que somos «mundo», no sólo parte de él, y que todo lo que le ocurra nos afecta muy directamente y exige una respuesta por nuestra parte.

OBJETIVOS ESPECIFICOS (Esquemas Avon County Council)

1. Tomarle el pulso al mundo: objetivos mínimos por áreas.
2. Comprendernos a nosotros mismos: formación de actitudes y hábitos de trabajo.
3. Vivir con otros: acciones en el medio natural-social en el proceso de formación de valores.

METODOLOGIA

1. Atiende a la orientación personal, escolar y profesional del alumnado.
2. Trabajo en grupos que permite una distribución de tareas de diferente dificultad para integrar al alumnado con necesidades educativas especiales.
3. Significativa, parte de la observación del entorno natural-social inmediato: actividades escolares y extraescolares.
4. Activa y participativa que permite al alumnado la progresiva autorientación.
5. Toma en consideración la educación para el ocio.
6. Implica a la Comunidad y sigue el proceso de formación de valores: necesidad - observación - experimentación - reflexión - valoración - elección entre alternativas - actuación en el medio natural/social.
7. Susceptible de interdisciplinariedad.

RECURSOS

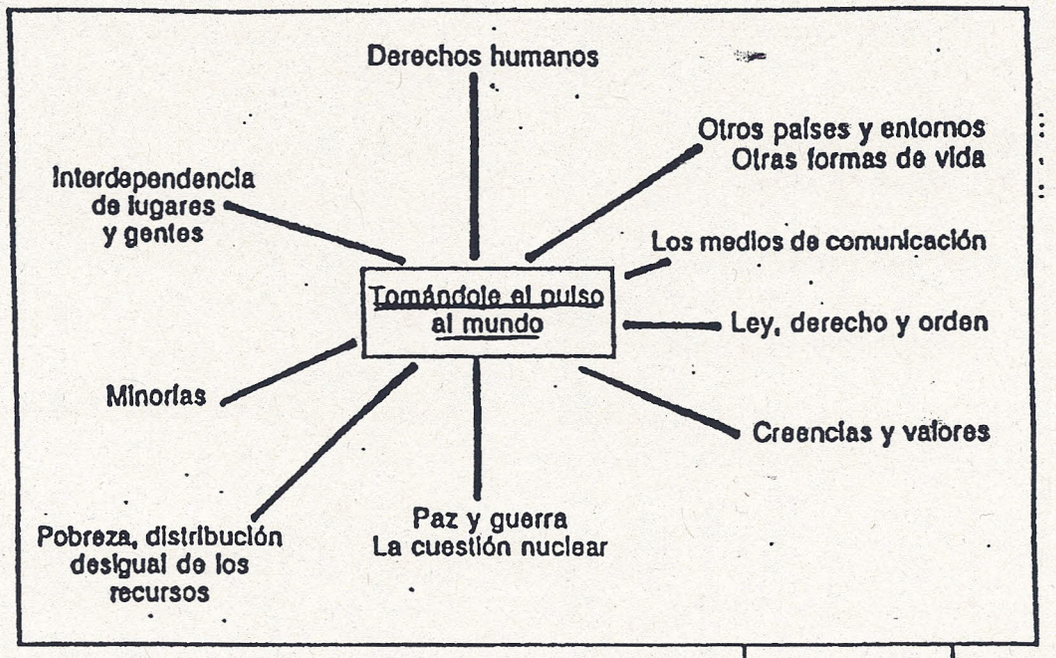
1. Libros de texto de varias editoriales.
2. Prensa y revistas varias.
3. Material editado y/o facilitado por las ONGs: vídeos, montajes audiovisuales, documentación y material de aula.
4. Técnicas de dinámica de grupos para la formación de las actitudes: orientación personal en grupo.
5. Técnicas de estudio y trabajo intelectual.
6. Técnicas de observación y registro:
   - Responsabilidades
   - Conocimientos mínimos por áreas
   - Escala de evaluación de hábitos y actitudes
   - Contratos (de ayuda, recuperación, conductuales...)

EVALUACION

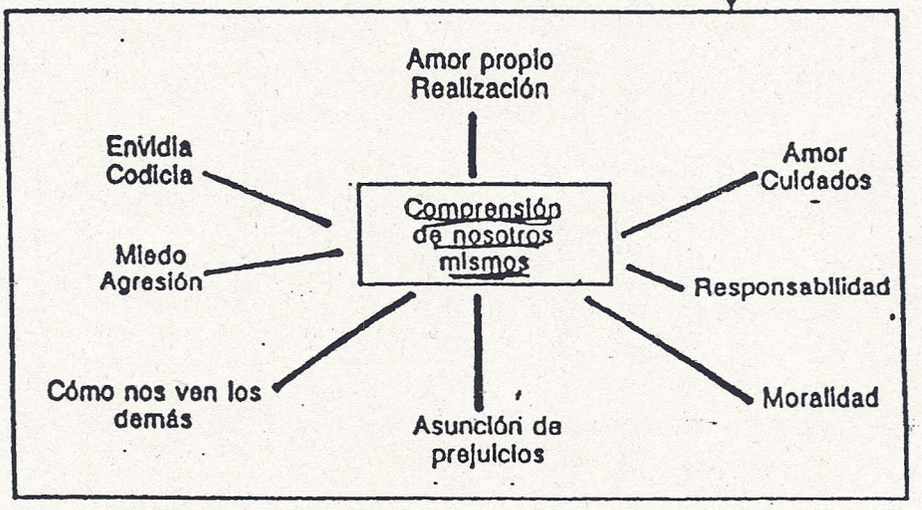
1. Coevaluación: Alumno/a - Profesor/a
   - Por áreas de conocimiento
   - Desarrollo de los hábitos de trabajo/autonomía
   - Desarrollo social

ORGANIZACION DE LA CLASE COMO GRUPO DE TRABAJO

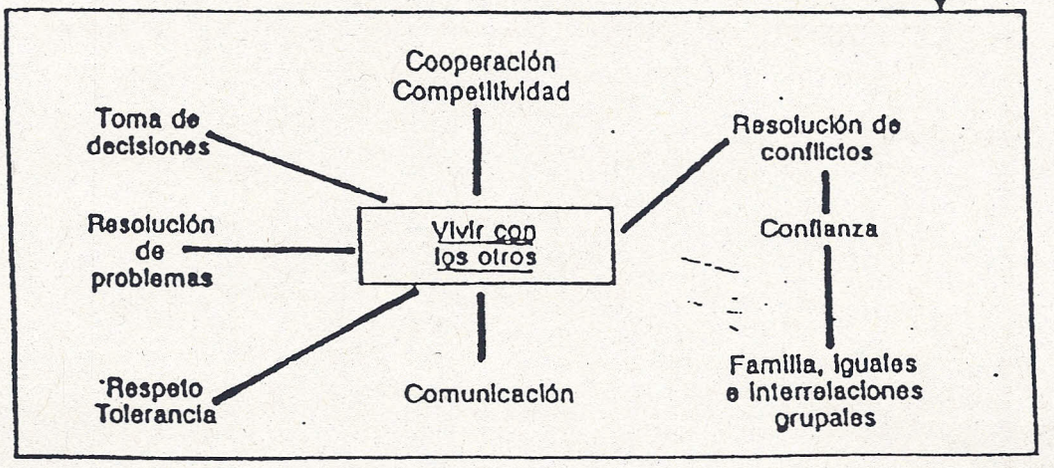
1. Actitudes a valorar a lo largo del proceso de aprendizaje, además de las específicas: confianza, comunicación, espíritu de trabajo, creatividad, sentido crítico, orden, aseo personal, cooperación, dignidad personal y responsabilidad.



Esquema 2



Esquema 3



PROYECTO DE EDUCACION PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y COMUNITARIO
CONTENIDOS Y ACTITUDES/CONDUCTAS

1. ¿DONDE VIVIMOS? Un viaje alrededor del mundo

1.1. Factores climáticos: tipos de paisajes.
1.2. Factores políticos, sociales y económicos: mundo capitalista, mundo socialista, «tercer mundo» y «los desposeidos» (marginación social y delincuencia).
1.3. Necesidades humanas básicas.
1.4. Relaciones hombre-medio: adaptación, dominio, destrucción.
1.5. Países diferentes, vidas diferentes.

Actitudes a valorar: curiosidad, admiración, respeto, espíritu crítico, tolerancia, humor.

2. ¿COMO VIVIMOS? Países pobres, países ricos

2.1. Herederos y desheredados
2.2. Indicadores del desarrollo:
. Diferencias económicas
. Tasa de crecimiento de la población
. Calorías diarias por persona
. Actividades laborales
. Salud
. Educación
. Consumo de energía
. Indicadores cualitativos:
culturales, éticos, guerras, situación de la mujer, situación de los ancianos, drogadicción, religión, cocina... territorios ocupados, escasez de recursos

Actitudes a valorar: justicia, espíritu de estudio, respeto, higiene, alimentación, sexualidad.

3. ¿POR QUE ASI? División Norte/Sur

3.1. División del mundo: poder-riqueza
3.2. Prejuicios ideológicos
3.3. El círculo vicioso de la pobreza
3.4. Antecedentes históricos
. Colonialismo; de las clases sociales del Renacimiento al Imperialismo.
. Colonización diferente en América, Asia y Africa.
. Independencia de los países del tercer mundo.
3.5. El Neocolonialismo: consecuencias/factores de desigualdad:
. Deuda externa por el comercio: transnacionales.
. Dependencia agrícola: cultivo para la exportación.
. Crisis energética mundial.
. Desertización.
. El hambre.
. En la salud: enfermedad y muerte.
. En la educación: índices de analfabetismo.
. Guerra y refugiados: comercio de armas.

Actitudes a valorar: sinceridad, orden, prevención de enfermedades, saber ganar y perder.

4 ¿PROGRESAMOS O RETROCEDEMOS?

4.1. Desarrollo con relación a:

- Desarme
- La paz
- Derechos humanos
- Defensa de Gaia, planeta enfermo
- Demografía
- Tecnología
- Arte
- Publicidad y consumo/despilfarro
- Racismo: ley de extranjería
- Situación de la mujer
- Energías renovables/no renovables

Actitudes a valorar: pacificación, solidaridad, liberación, sensibilidad artística, dignidad personal, humildad, fortaleza, diversión y amor a la naturaleza.

5 ¿ES NECESARIO HACER ALGUNA COSA? ¿QUE PODEMOS HACER?

5.1. Con relación a los apartados del punto anterior; acciones concretas en el medio natural-social:

- Reciclaje de residuos
- Boicot comercial
- Resistencia pasiva
- Expresión artística
- Campañas de información y/o denuncia
- Coeducación
- Agricultura biológica
- Miniempresas
- Cerámica
- Apicultura
- Artesanía en general

5.2. Con relación a la situación del tercer mundo:

- Análisis de os métodos reivindicativos/revolucionarios: resistencia activa, desobediencia civil, huelga, manifestación.
- Ayuda al tercer mundo: ¿de qué tipo?
- Cooperativismo versus colonialismo.
- Solidaridad e interdependencia versus dependencia.
- Proyectos de colaboración de las ONGs con países del tercer mundo.
- Posibilidades del tercer mundo

Actitudes a valorar: creatividad, cooperación, compartir las cosas propias, participación social, solidaridad internacional y amor.

AUTOEVALUACION DE HABITOS Y ACTITUDES

NOMBRE _____ **NIVEL** _____

AUTOEVALUACION ALUMNO - PROFESOR

RESPETO Y AYUDA - NORMAS -	CASI SIEMPRE A	CASI SIEMPRE P	A VECES A	A VECES P	CASI NUNCA A	CASI NUNCA P
1.- Respeto normas del colegio						
2.- Respeto normas de clase						
3.- Respeto normas de equipo						
- PERSONAS -						
4.- Trato con respeto a las personas con las que me relaciono (profesores, padres, compañeros/as)						
5.- Ayudo a mis compañeros/as cuando me necesitan						
- MI ENTORNO -						
6.- Cuido el espacio físico donde estoy y no lo deterioro (clase, pasillos, lavabos, patio, gimnasio...)						
7.- Contribuyo a la conservación y embellecimiento del espacio que habito						
8.- Hago buen uso del material						

Colegio Público "Joan Martorell" Candía

Curso: Profesor:

Nivel: Grupo:

Area: Sociales
Módulo:

Coord. Jaume Bonin

(1) Contenidos / Actitudes / Conductas.

(2)

EVALUACION GLOBAL

APELLIDOS Y NOMBRE	Analisis Síntesis	Retrospec. esp - temp	Interpret. realidad	Conocimien. Trab. disq.	Interpret. mapas-tto.	Dominio de Vocabulario		
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								

E.- Registro: Documento de seguimiento Area de Sociales (Colectivo)

La ficha de seguimiento de la consecución de los objetivo de aprendizaje está dividida en dos partes:

1.- Una de ellas para evaluar las actitudes y métodos de trabajo.
Se evaluarán los siguientes aspectos:

- La actitud de análisis y síntesis.
- La capacidad de retrospección para localizar hechos en el espacio-tiempo.
- Interpretación de la realidad por medio del material utilizado.
- Conocimiento de datos y técnicas de búsqueda.
- Interpretar y saber hacer mapas, esquemas, fichas...
- Dominio de un vocabulario, geográfico-histórico-social.

MANUELA MESA Y FRANCISCO REY

LA FORMACION EN LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO: PENSAR GLOBALMENTE, ACTUAR LOCALMENTE

LA FORMACION EN LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO: PENSAR GLOBALMENTE, ACTUAR LOCALMENTE

Manuela Mesa y Francisco Rey

LA FORMACION EN LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO: PENSAR GLOBALMENTE, ACTUAR LOCALMENTE

En los últimos años se han puesto en marcha en nuestro país diversas iniciativas de educación para el desarrollo en las que ha tenido especial importancia la formación de mediadores (educadores, monitores .....). En algunas de estas experiencias relacionadas fundamentalmente con el ámbito de la educación no formal, aunque en algunos casos también con el formal, han participado de diversas formas los autores. En el presente artículo se extraen algunas conclusiones de estas experiencias (anexo 1).

La formación en la educación para el desarrollo es una tarea muy importante porque la educación para el desarrollo requiere del dominio a nivel conceptual de determinados aspectos de la realidad global-local y la aplicación de una metodología motivadora y participativa acorde con los fines que persigue. Queremos en este artículo hacer una reflexión sobre algunos aspectos a tener en cuenta en la formación dentro de la educación para el desarrollo.

Partimos de la premisa que la educación para el desarrollo debe ser asumida desde el ámbito formal y el no formal. No sólo la Escuela ha de incorporar los temas de desarrollo a las distintas áreas de contenido que conforman el curriculum escolar sino también las asociaciones de jóvenes, de mujeres, de vecinos, las escuelas populares de adultos, los sindicatos, etc., deberían incluir estos temas en las áreas formativas que realizan. Es muy importante que se propicie una visión global de los diferentes aspectos que configuran la realidad local, para intervenir sobre ella: «*Pensar globalmente, actuar localmente*». Se ha dicho hasta la saciedad esta afortunada frase que pocos cumplen. Las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) deben potenciar y ofrecer una formación básica que permita la realización de actividades de educación para el desarrollo desde los distintos ámbitos, así como los recursos necesarios que faciliten esta tarea.

1 - La creación de un grupo de formación: «¿De donde partimos?»

La creación de un grupo de formación sobre educación para el desarrollo se enfrenta al problema de la confusión y desconocimiento de los educadores/as y de la sociedad en general de lo que es la educación para el desarrollo y de los aspectos que contempla. A menudo en los cursos y seminarios de educación para el desarrollo que hemos realizado nos hemos encontrado con personas en el grupo que desconocían por completo el tema o que tenían una una idea confusa o errónea sobre los aspectos que trababa. Un « curso de educación para el desarrollo» o sobre « Las relaciones Norte-Sur» son expresiones que dicen muy poco al conjunto de la sociedad. Esto nos muestra la importancia de definir con profundidad todos las aspectos referidos a la actividad formativa que vamos a realizar.

Que la Educación para el Desarrollo (E.D.) no sea conocida por la mayor parte de la población es un signo de la falta de consolidación que ha logrado hasta este momento en los ámbitos educativos formales y no formales. ¿Cómo hacer llegar estos temas a las asociaciones, escuelas etc?

Es evidente que es necesario realizar un esfuerzo por cubrir mas espacios educativos. Muchas de las actividades educativas que se realizan van dirigidas a un público ya sensibilizado. También es cierto que la E.D. ha ocupado un lugar secundario dentro de las ONG, frente a los proyectos de cooperación en el Tercer Mundo. Se han hecho algunos intentos por solventar este problema. La Campaña Norte-Sur, a pesar de todas las críticas que puedan hacerse, fue la primera iniciativa seria que se realizó de llegar a la sociedad: se difundieron las actividades que las organizaciones realizaban, se establecieron contactos con Escuelas, asociaciones etc y se dieron a conocer los materiales educativos existentes para trabajar estos temas (catálogo de materiales de educación para el desarrollo) y además se realizó esto de una forma unitaria entre las ONG. Sin embargo, es obvio que estos intentos no han sido suficientes.

También el termino educación para el desarrollo tiene cierta ambigüedad que permite que se utilice de formas muy distintas. Habría que definir qué entendemos por educación y por desarrollo. Samir Amin planteaba en un artículo la siguiente pregunta: « ¿Que educación para que desarrollo ? «. o ¿Puede la educación promover el desarrollo?. No vamos a entrar sin embargo en estas cuestiones que podrían ser objeto de otro artículo. Solamente dejar constancia de la necesidad de una definición rigurosa que concrete el término y de difundir la E.D. a
través de una práctica generalizada a todos los ámbitos educativos formales y no formales. Es importante que los diferentes colectivos, asociaciones, sindicatos incorporen estos temas a su trabajo diario en pro de una sociedad mas justa.

2- Fases en el proceso formativo:

Una vez constituido el grupo de formación es necesario crear las condiciones apropiadas para poder desarrollar una metodología participativa. Por ello es importante realizar algunas actividades de presentación que favorezcan el conocimiento de los miembros del grupo, actividades de comunicación y confianza que permitan el entendimiento mutuo y un clima relajado y positivo. En resumen se trata de aplicar aquéllas técnicas de dinámica de grupos que van a acelerar el proceso de configuración del grupo y van a aportar los elementos necesarios para que éste, sea en si mismo por su experiencia formativo.

La segunda cuestión a considerar es conocer los intereses y expectativas del grupo, para articular la tarea educativa en torno a los mismos. Para ello partiremos de la experiencia del grupo, de sus ideas y percepciones. Esto se puede hacer a partir de técnicas tan sencillas como el « Torbellino de ideas» o el «árbol de expectativas»...etc.

2.1- Análisis de las imágenes y percepciones sobre el Tercer Mundo.

El análisis de las percepciones e imágenes del grupo sobre el Tercer Mundo es un elemento fundamental al inicio del proceso formativo. El estudio de las mismas nos permite fijar el punto de partida sobre el que vamos a empezar a trabajar y transformar aquellas percepciones negativas que bloquean el aprendizaje.

Es frecuente que las imágenes y percepciones que el grupo tiene sobre los paises del Sur sean negativas. Esto no es extraño si tenemos en cuenta que la mayor parte de las imágenes que recibimos sobre el Tercer Mundo proceden principalmente de los medios de comunicación. La principal característica de éstos, es que ofrecen información sobre estos países, sólo cuando se da una situación extraordinaria (inundaciones, terremotos, golpe de estado, hambre etc). Esta información desarticulada, enfatiza las manifestaciones del subdesarrollo pero no muestra el origen de las mismas.

Entre las actividades que realizamos para conocer las percepciones del grupo, resulta muy eficaz la presentación por grupos, como si fueran personas que han nacido en alguno de los países

del Sur. Como la información de la que disponen es muy escasa, el grupo presenta algunos estereotipos que tiene sobre el país. Las percepciones que aparecen a mayor o menor escala son de este tipo: ;

-Los países del Sur se visualizan como un todo homogéneo dominado por la guerra, las catástrofes naturales (terremotos, sequías, huracanes etc), el hambre, la superpoblación etc.
- Se generaliza de una situación concreta al conjunto de la realidad. Esto se produce tanto en relación con los países como con los continentes.: «*Colombia es un país de narcotraficantes*», Etiopía *«el país del hambre», 'Chile el de la dictadura militar'* ciertas países se asocian con el exotismo (Seycheles, Bahamas etc).
La imagen de Africa es la de un continente de población negra, « *que viven en chozos y que son muy primitivos:* América Latina es un continente de población *'india',' «donde hay muchos dictaduras»* Asia está a caballo entre el exotismo de Thailandia y todos los tópicos sobre los «chinos».
-Se percibe como pueblos atrasados y primitivos, víctimas pasivas de su pobreza.
-Existe una visión catatrofista de que el subdesarrollo es inevitable porque existen unas circunstancias «naturales»que lo impiden.

Si estas son las imágenes que predominan sobre los países del Sur es obvio que es necesario realizar actividades que ofrezcan imágenes positivas, que muestren la diversidad de situaciones que se dan en los países del Sur, las causas del subdesarrollo, la organización y lucha de estos pueblos como agentes activos del desarrollo etc . Frente a una imagen negativa mostrar tres imágenes positivas. Es importante desarrollar la capacidad de análisis icónica; dar la posibilidad también de contrastar distintas imágenes sobre una misma realidad

Las ONG pueden ser una fuente de recursos importante. Como muestra el cuadro, las imágenes negativas generan actitudes caritativas que se basan en la superioridad del Norte sobre el Sur y plantean una relación unidireccional del Norte al Sur. Las imágenes positivas por el contrario favorecen actitudes solidarias, que se basan en una relación bidireccional entre Norte-Sur que permite cuestionar nuestro modelo de desarrollo.

Fuente: Adaptación realizada por José Antonio Sanahuja del código de imágenes y mensajes a propósito del Tercer Mundo. Comité de Enlace de Organizaciones No Gubernamentales europeas ante la CEE en 1989.

2.2- Los contenidos y los enfoques:

A menudo existe una tendencia a pensar que existen «temas» de educación para el desarrollo y temas que no. Para nosotros no existen ' temas» de educación para el desarrollo sino enfoques de desarrollo para todos los temas. Multitud de centros de interés, casi diríamos que todos pueden ser tocados con un enfoque de educación para el desarrollo. Pongamos un ejemplo: para trabajar sobre la realidad de la mujer, podemos analizar cual es la situación de la mujer en nuestra ciudad, que tipo de trabajo realiza, cuáles son los principales problemas que sufren las mujeres etc. Desde un enfoque de desarrollo trabajaríamos la situación de las mujeres en las ciudades del Norte y en los países del Sur. La relación que existe entre la situación de la mujer y el desarrollo o subdesarrollo. Aspectos comunes que tienen las mujeres de los países del Norte y el Sur, estableciendo paralelismos entre unas ciudades y otras, el papel de la mujer en el desarrollo, etc.

Otro ejemplo que hemos llevado a la práctica es todo lo que se refiere a el medio ambiente. Se puede trabajar ciertos problemas ambientales como la contaminación, agotamiento de recursos, la destrucción del bosque etc desde una perspectiva local. Pero también es posible estudiar estos problemas desde una dimensión global que muestre las interrelaciones que existen entre el Norte y

el Sur y que ofrezcan una dimensión global de los problemas .

Queremos resaltar la importancia de ofrecer una información que favorezca una mayor comprensión de las cuestiones mundiales y permita analizar globalmente la realidad del planeta. El desarrollo concebido como unas mejores condiciones de vida para todos/as implica el respeto al medio ambiente, el respeto de los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres, la desaparición de los conflictos bélicos, la revisión de nuestro modelo de desarrollo etc. Las interrelaciones entre conceptos como Desarrollo, Derechos Humanos, Medio Ambiente, Paz, etc. son muchas. Diversos autores han realizado esfuerzos teóricos por delimitar unos de otros. Pero la existencia de uno presupone a los otros. ¿ Es posible un modelo de desarrollo que no contemple la conservación del medio ambiente? ¿Se pueden respetar los derechos humanos en pueblos que no tienen cubiertas ni las necesidades básicas? ¿Es posible un modelo de desarrollo que ignore a la mujer y discrimine a otros pueblos? etc.

Desde este planteamiento, existen diversos enfoques que permiten aproximarse a un tema incidiendo en aquellos aspectos de más interés para el educador/a. Cada uno tiene entidad en sí mismo y unos objetivos específicos propios del aspecto de la realidad que analiza.

El trabajo formativo debe tener un componente informativo importante. Pero está información se puede dar de un modo motivador, utilizando técnicas y recursos atractivos. Es conveniente partir de la propia experiencia del grupo, a través de una situación que ya conocen y entienden. Se trata de estudiar las similitudes y diferencias con otras realidades lejanas y desconocidas analizando las causas que generan pobreza, miseria, desastres ambientales, etc.... Esto da a la persona la posibilidad de ampliar el campo de conocimientos, pasando de lo local a lo global, adoptar y debatir nuevos puntos de vista, revisando las concepciones previas que se tengan sobre el tema. Asimismo, temas que se consideran muy lejanos o que no tienen ninguna relación con nuestra vida pasan a desempeñar un papel muy distinto. Se trata de concienciar de que vivimos en un sólo mundo, interdependiente en lo económico, político, social y cultural, y que es necesario buscar modelos de desarrollo posibles para el planeta en su conjunto y no sólo para un tercio de la humanidad.

Con estas dos premisas: el análisis de las percepciones, y las interrelaciones entre lo local y lo global, vamos a plantear qué elementos deben estar presentes en el desarrollo de un tema . Es muy importante se contemplen los siguientes aspectos a la hora de trabajar sobre un tema:

-Las causas que determinan la situación actual y no sólo sus manifestaciones. Por ejemplo, el hambre y la pobreza son manifestaciones de una distribución de la tierra injusta, de un orden económico internacional dominado por los intereses de los países del norte, etc...
-Los procesos: la situación actual se ha configurado en el tiempo. Estudiar los factores históricos que han determinado la situación actual.
-Las ideas básicas que definen el tema y que queremos que queden claras en el grupo.
-¿Que relación tiene con otros temas ?. Con el fin de ofrecer una visión global.
-¿Que podemos hacer?
-Los recursos bibliográficos, para saber más.

2.3- Las actitudes y habilidades:

En la metodología de E.D. tan importante son los contenidos como las actitudes y habilidades que se potencian. Tan importante son los conocimientos sobre un tema como las actitudes y habilidades que se desarrollan. Como se ha dicho en muchas ocasiones los métodos y los fines deben ser coherentes. I,os educadores/as que han trabajado desde el enfoque de educación para la paz lo han tenido muy en cuenta.

Es muy importante por lo tanto aplicar una metodología que permita la participación del grupo y la adquisición de habilidades (capacidad crítica, de argumentar, analizar, trabajo en equipo etc) y actitudes (cooperación, respeto, tolerancia etc). Desde la creación del grupo de formación es

preciso crear el clima adecuado que permita que este actitudes y habilidades se consoliden. La educación para el desarrollo ha de tener presente en su propia práctica valores como la solidaridad, la tolerancia, el trabajo en grupo etc.

2.4- Recursos:

Los recursos que se utilizan en la E.D. deben favorecer que se adquiera unos conocimientos sobre el tema de un modo atractivo y que se adquieran una serie de habilidades.. Deben ser recursos asequibles para el profesor/a y para el alumno/a. Aquí exponemos algunos de los recursos que empleamos habitualmente en las actividades formativas:

-El torbellino de ideas (2): es una técnica muy conocida y muy práctica. Favorece la generación colectiva de ideas con respecto a un tema. Es de gran utilidad para saber los conocimientos previos que el grupo tiene sobre el mismo. Se crea un ambiente apropiado de cooperación y creación colectiva.

-Las técnicas de creación de historias de Gianni-Rodari. Son muy útiles en la invención de historias que contengan valores como la solidaridad, la justicia, la igualdad, etc.,. Se pueden utilizar para la creación de testimonios de personas de otros países utilizando ciertos datos básicos. También en la proyección de como queremos que sea nuestro planeta en el futuro, etc...

-El ranking (3) es una técnica muy útil para conseguir que el grupo tome decisiones a partir del consenso. Se trabaja un tema a partir de una serie de tarjetas con las ideas básicas que han de colocarse según el orden de prioridad y la coherencia que se les dé. La elección de las tarjetas genera un debate muy interesante que favorece un mayor conocimiento sobre el tema; se desarrolla la capacidad de argumentar, debatir, contrastar.

-Hay muchos elementos de otras culturas en los países del Tercer Mundo, que tienen un potencial educativo muy grande por su riqueza variedad y diversidad 4. Los cuentos tradicionales, los juguetes, la música, etc.... En España todo el material procedente de Latinoamérica puede ser utilizado directamente sin necesidad de traducción:

Literatura: Cuentos de tradición oral, mitología, etc... Estos pueblos tienen una producción cultural inmensa y puede sernos de gran utilidad. Escritores muy reconocidos como Benedetti, García Marquéz, Cardoza y Aragón... Un ejemplo, entre otros, es el Popol Vuh, la historia de la creación del mundo contada por las mayas. Es un recurso muy interesante para aproximarnos a la realidad indígena, la importancia de la tierra y del maíz, etc...

La música de los países del Tercer Mundo puede ser un recurso de aproximación a su realidad. también las canciones que denuncian situaciones de injusticia, de violación de los derechos humanos etc... 8 .Los conciertos de solidaridad, antirracistas pueden ocupar un espacio educativo si se sabe aprovechar adecuadamente. Por ejemplo, el concierto organizado por Amnistía Internacional en el 88 en defensa de los Derechos Humanos tuvo una gran repercusión. También pueden ser de gran utilidad otras manifestaciones artísticas: desde los murales, a cuadros, artesanía etc...

Las comidas, recetas de cocina: Una comida de otro país puede ser un recurso muy práctico para empezar a trabajar con adultos. La actividad puede ir desde la elaboración de la comida, al análisis de los ingredientes que se emplean. También se puede invitar a personas de ese país, que vivan en la ciudad y que puedan dar más información y contar sus vivencias y recuerdos.

-El cine: Una película puede ser un buen punto de partida ideal para iniciar el trabajo sobre un tema. A partir de los elementos que se extraigan de la misma, se puede hacer un análisis complementándolo con otros documentos que nos den una visión más profunda. La cartelera es inmensa 5.

-El fotolenguaje: Son colecciones de fotografías cuidadosamente seleccionadas para estimular la reflexión, los sentimientos y emociones, la imaginación, sobre una realidad concreta.6 También los comics y carteles se utilizan de un modo similar. 7

-La prensa: Es un instrumento que puede ser de gran utilidad, si el tema es de actualidad y

aparece en los medios.

3- Planificación para la acción: ¿Cómo incorporar estos aspectos a mi proyecto educativo de mi centro u asociación?

Esta es la última cuestión que tenemos en cuenta en los cursos, seminarios de formación que hemos realizado. Es fundamental intentar trasladar a la práctica concreta de un centro u asociación estos temas. La aplicación de técnicas de planificación ayuda a ello combinándolo con el trabajo en equipo.. Realizar un esfuerzo por definir como podemos intervenir en nuestra realidad, que canales se pueden utilizar . A menudo es muy generador el análisis de experiencias de otros colectivos que llevan trabajando estos temas durante mas tiempo. Estas experiencias nos muestran la cantidad de posibilidades que existen.

La formación debe traducirse en la acción aunque a veces resulta difícil. Cada miembro del grupo debe ser un agente multiplicador que trabaje estos temas con otros grupos.

Para terminar reseñar que estos son los aspectos que tenemos en cuenta en las actividades de formación de educación para el desarrollo. Aunque existen multitud de variantes que lo hacen mas o menos enriquecedor. Por ejemplo si se realiza durante un fin de semana en un espacio donde es posible combinar la convivencia con los aspectos formativos; o bien se realiza en un aula a lo largo de unas semanas. también el tiempo que se destine al curso; las condiciones del aula etc. Creemos que es muy importante seguir trabajando en esta línea si queremos que la educación para el desarrollo llegue a todos los ámbitos de la educación formal y no formal.

ANEXOS: 1

-Programa de Educación para la Convivencia (PEC) de Cruz Roja Española. Varios cursos de formación de monitores y educadores.

Campaña «Muévete para que no haya terceros en el mundo». Solidaridad Internacional. CEAR-UDE. Varios cursos generales de formación de monitores y diseño general de la campana y materiales educativos.

-Proyecto «MUNDOS UNIDOS- SODEPAZ» y otras cuatro ONG europeas. Diseño y puesta en marcha de diversas actividades formativas.

-Diversos cursos de Educación para la Paz y el Desarrollo» en colaboración con las Asambleas Provinciales de Cruz Roja Española, diversos CP y eventualmente otras organizaciones (CIP, Unicef, APDH)

-Diversos curso y Seminarios de Educación para la Paz y el Desarrollo en la Escuela de Animación Juvenil de la Comunidad Autónoma de Madrid.

1 - «¿Qué educación para qué desarrollo?» en Perspectivas, vol V, n° I, Unesco. 1975.

2-En la colección de cuadernillos del DEP (Development Education Center, se utiliza para explicar las interrelaciones entre unos temas y otros. «*Teaching Developing Issues*» Development Education Project. 1986. Pueden solicitarse a Manchester Polytechnic, 801 Wílmslow Road, Manchester M20 8 RG.

3-Para mas ínformación mirar en Varíos. « De*velopment Education in the Primary School* « Development Education Center. Selly Oak Colleges. Bristol Road, Birmigham B29 6LE.

4- Consultar el listado bibliográfico de recursos multi-étnicos para el trabajo en el aula: Nomi Wall. « *Childrens book for learning* « Edit. The Cross Cultural Communication Centre. 1979.

8 - Sobre este tema existe un estudio sobre las canciones que hablan de solidaridad y de la realidad de America Latina, y su impacto sobre la opinión pública. REYES MATTA, Fernando.(1988)

«Europa - América Latina. El desafío de la cooperación « Ed. PREAL/Fundación Pablo Iglesias. Madrid

5- La selección de una película o un video para trabajar un tema están en función de muchas variables, y podría ser un listado interminable. Si bien es interesante consultar: M0NTERDE, Jose Enrique. «El cine, la paz y la guerra» Monográfico de «Cuadernos de Paz» 4. Cuadernos de Pedagogía n° I5O.Julio-Agosto 1.987.

6 _ Para tener mas información sobre este recurso, se puede solicitar a The Secretary Photolanguage Australia Catholic Education Office. 38-40 Renwick St. LEICHHARDT 2040. NSW Australia. También para trabajar el tema del comercio en diferentes partes del mundo, se utíliza un paquete de fotografías, junto con un manual de actividades a realizar a partir de las mismas. *«Unit 1: Investigating Images - Working with Pictures on an International Theme»*. Development Education Project.

7- Intermón tiene una coleccion de comics bastante útil sobre distintos temas, con una guía didáctica para su utilización.

ITZIAR HERNANDEZ ZUBIZARRETA
MUJER Y DESARROLLO

MUJER Y DESARROLLO

Itziar Hernández

La historia de foros y debates sobre desarrollo a nivel nacional e internacional nos demuestran que muy esporádicamente se han discutido seria y concretamente temas que atañen a la mujer en el área económica o social. Esta omisión no corresponde con su contribución económica y social real, que ya empieza a reflejarse en algunos programas de desarrollo nacionales, políticas y planes. ¿Qué lugar ocupa la mujer en la discusión a nivel nacional y cómo repercute su contribución en las decisiones internacionales?. Podemos afirmar que durante las 3 últimas décadas, la terminología con que describimos «mujer y desarrollo» ha evolucionado mucho debido al crecimiento de los movimientos de mujeres populares y a otras razones que han transformado esta terminología directamente ligada al «debate del desarrollo»

Fue en los años 70 cuando apareció en la escena internacional «Mujer y Desarrollo» y la realidad de las mujeres, empezó a desempolvarse de las mezquinas mentiras de la mitología social.

Evidentemente el proceso de integración de la mujer en el desarrollo tiene su historia y la estrategia de la integración de las mujeres en el desarrollo, se basa en el mito de que las mujeres están excluidas del mismo o son invisibles. No podemos resumir en pocas palabras este proceso de integración visible, pero ya al final de la primera década para el desarrollo de las Naciones Unidas (1960-70), se evidenció que crecimiento demográfico y crecimiento económico no podían pensarse como una relación de positivo estímulo, y el resultado fue que los gobiernos y agencias internacionales de ayuda al desarrollo, se iniciaron en el diseño de estrategias y programas dirigidos a reducir el crecimiento demográfico mediante el control de natalidad y esto conllevó inmediatamente, a la aceptación de que la mujer es la protagonista fundamental en el control de la natalidad. Sin embargo y a pesar de reconocer las implicaciones políticas de los programas y de sus actrices, éstas, lejos de ser vistas como agentes económicos, fueron consideradas únicamente como madres, esposas y receptoras pasivas fundamentalmente, sin contar con su participación en el diseño de programas.

En 1970, la estrategia para el desarrollo internacional de la segunda década de desarrollo «crecimiento con equidad» reconocía: «El nivel de vida de millones de personas en el mundo sigue siendo lastimosamente bajo. Estas personas carecen de una buena alimentación, educación, empleo... Mientras una parte del mundo vive en un gran confort, ... la mayoría sufre de una vil pobreza.. (por tanto) el objetivo final del desarrollo deberá ser el crecimiento continuo del bienestar de los individuos y la distribución de beneficios a todos. Si persisten los indebidos extremos en la escala de privilegios -riqueza e injusticia social-entonces el desarrollo no cumple su cometido principal». Pese a las intenciones y políticas redistributivas del enfoque «crecimiento con equidad» la situación de estos paises no mejoró sustancialmente y durante la Conferencia Mundial del Empleo (OIT, 1976) se subrayó la necesidad de centrar la atención en la satisfacción de las necesidades básicas.

Esto fue un paso más en el proceso de conexión conceptual entre las dos problemáticas «desarrollo y mujer». Aquí también los interlocutores para el desarrollo se vieron obligados a reconocer el papel de la mujer.

Por primera vez fueron vistas como la población mas importante de los grupos socioeconómicos más pobres y, además, con la responsabilidad a su cargo del suministro de los bienes esenciales para la vida. Por primera vez se les considera como agentes económicos pero al interior de la familia concebida como unidad. Así, incapaces de comprender la existencia de relaciones de poder al interior de la célula familiar, las mujeres, no pudieron, tampoco esta vez, ser reconocidas en toda su potencialidad como agentes económicos e independientes.

Para sintetizar esta parte histórica, podemos concluir que fue la creciente preocupación por la dimensión humana del desarrollo uno de los elementos responsables para la gradual apertura del debate sobre el desarrollo al tema de la mujer. En todas estas etapas y de una u otra forma las mujeres fueron enmarcadas básicamente en roles tradicionales. En otras palabras, las agencias de desarrollo comenzaron a proporcionar las mejores condiciones de trabajo, bajo las cuales, las mujeres pudieron encargarse del bienestar familiar o comunal. Aparentemente este enfoque lograba evadir los elementos conflictivos existentes entre «clases de mujeres» o entre «mujeres» y «hombres», por esto se les consideraba seguros.

PROCESO DE INTEGRACION DE LA MUJER AL DESARROLLO

En el proceso de integración de la mujer al desarrollo se pueden distinguir dos etapas. En la primera, el esfuerzo se centró en mejorar su condición de beneficiaria del proceso. En la segunda, el énfasis se orientó hacia el diseño de políticas que incorporaron a la mujer como partícipe, es decir, como agente de desarrollo. Sin embargo el problema no es que la mujer no esté integrada, sino que la forma de integrarse se traduce para la sociedad en su conjunto en una pérdida de recursos que, a su vez, da origen a un retraso en el cumplimiento de las metas propuestas en materia de desarrollo. En efecto, la mujer participa en casi todas las actividades del desarrollo, se beneficia de éste en algún grado y, además, tiene un papel protagonista. El problema radica en el desnivel que existe entre su contribución y el beneficio que recibe, desnivel que es aún mayor si se compara su contribución potencial con el beneficio efectivo.

Entre las causas por las cuales los frutos del desarrollo no han llegado a la mujer de igual forma que al hombre, se mencionan las siguientes:

. A las mujeres no se les incluye como grupo objetivo en los proyectos de desarrollo, ya que se da por sentado, que ellas se beneficiarán por el efecto de «goteo' una vez que el desarrollo alcance a los hombres.

. Las estrategias tradicionales para llegar a la mujer han sido inadecuadas, porque no existen metodologías para llegar a los pobres, que es el sector donde ella está mayoritariamente representada.

. Los esfuerzos de desarrollo orientados hacia las mujeres se han canalizado fundamentalmente por medio de proyectos específicos para mujeres o a través de la incorporación de «componentes para la mujer» a los proyectos, los cuales, han fracasado por falta de conexión entre las actividades propuestas y las políticas macroeconómicas aplicadas.

. Los gobiernos no han podido destinar los recursos suficientes para lograr el objetivo de integrar completamente a la mujer al desarrollo.

La situación de la mujer no ha sido reconocida como tema de preocupación en los estudios sobre la repercusión de las políticas macroeconómicas en el crecimiento.

Como ya hemos dicho, es evidente el desequilibrio que existe entre el nivel de la contribución que hace la mujer a la sociedad y el alcance de las políticas dirigidas hacia ella.

Sin embargo, ni la investigación, ni la experiencia adquirida con la acción, han aportado hasta ahora suficientes elementos que permitan diseñar estrategias que sitúen adecuadamente a la mujer en los procesos de planificación global. El carácter inmediato, disperso y atomizado de la mayoría

de las acciones orientadas a la mujer impide reunir e integrar toda la información.

MUJER, TRABAJO Y EDUCACION

En todas las sociedades del mundo y cualquiera que sea la estructura familiar, la mujer tiene la responsabilidad del cuidado de los/as hijos/as y del trabajo doméstico. Mencionando brevemente, esto incluye: limpiar, obtener los alimentos, prepararlos y cocinarlos, lavar, coser la ropa, limpiar a los/as niños/as, educar, cuidar a los enfermos de la familia, darles atenciones y a menudo dinero, incluso en periodo de paro y enfermedad. Todas estas tareas han sido tan infravaloradas que incluso las propias mujeres las subestiman.

En sociedades pre-industriales, el trabajo del cuidado de la casa y la educación se veía como contribución a la sobrevivencia de la comunidad. Tanto hombres como mujeres y niños/as tenían sus responsabilidades y tareas, y esto no se medía con una concepción economicista como actualmente.

La industrialización «privatizó» todas estas tareas domésticas y actualmente es un trabajo invisible. Gradualmente la noción de «trabajo» se convirtió en «trabajo remunerado» así que lo doméstico no es trabajo. El resultado de todo este proceso ha sido que el «trabajo de la mujer» se ha desprestigiado, o incluso ignorado a causa de su invisibilidad y el estatus de la mujer minusvalorado.

Aunque se habla del trabajo doméstico como único trabajo que realiza la mujer, hay que resaltar que muy pocas mujeres en el mundo se dedican únicamente a la reproducción y al trabajo doméstico.

La crisis económica y sus consecuencias como paro, hambruna, guerra, emigración, separación y una falta de salud, han obligado a muchas mujeres a buscar un trabajo remunerado para el sustento familiar. Además de su trabajo doméstico. Frecuentemente se ven inmersas en el llamado «sector informal» lo que conlleva trabajar irregularmente, frecuentemente a domicilio. Por su naturaleza, el tipo de trabajo que realizan es «secundario», «irregular», «marginal» e incluso se ve como un ingreso suplementario cuando muchas veces es el único sustento de toda una familia.

En las sociedades rurales, donde vive la mayor parte de las mujeres del mundo, éstas cultivan por lo menos el 50X de los alimentos que se consumen en el mundo. Trabajan en todas las fases del proceso agrícola y en algunos lugares de Africa, llegan a contribuir con el 90% del suministro rural de alimentos.. En el sector industrial, las estadísticas, aunque incompletas, muestran que las mujeres representan el 27% de la fuerza de trabajo de este sector en los países en desarrollo.

Educación formal

Según la UNESCO, dos de cada tres analfabetos en el mundo son mujeres. En la mayoría de los paises, la legislación prevé la igualdad de oportunidades para el acceso a la escuela de niños y niñas pero por diversas razones culturales y económicas son principalmente los niños quienes se benefician. El retraso de la mujer en el progreso educativo tiene una particular importancia para el proceso de modernización. No sólo significa la exclusión de una parte de la población de su legítimo lugar en el desarrollo de la sociedad, sino que tiene un efecto retardador en el ritmo del progreso general, al repercutir en aspectos como la sanidad familiar, el control demográfico, la enseñanza e incluso, la supervivencia de los niños.

Algunas voces optimistas piensan que se han realizado algunos avances en este terreno. Medidas para incrementar la escolarización de niñas. Algunos cambios en libros de texto y otros materiales escritos que muestran ejemplos de mujeres en roles no esteriotipados. Creación de cursos específicos -incluso de postgrado- sobre temas de la mujer.

Educación no formal

La discriminación de la mujer en la educación es un hecho ampliamente reconocido, pero había una cierta esperanza de que los programas de educación no formal dirigidos a mujeres hubieran

resuelto este desequilibrio. Sin embargo, en su mayoría, contribuyen a afianzar más la opresión y marginalización social de la mujer.Los planificadores han considerado a las mujeres como personas que juegan un papel de apoyo y subordinado en el desarrollo social y económico. Consecuentemente, las mujeres han recibido formación en las llamadas «ocupaciones femeninas tales como cocina, costura, nutrición, cuestiones que, aunque útiles, no les ayudan a tener control real de sus vidas. Su formación está orientada hacia el hogar y esto no les ofrece un aprendizaje sobre la economía de mercado.

Educación popular

También el feminismo está implicado en esta corriente de educación popular, partiendo de su práctica con grupos de base de mujeres en este medio. Puesto que el fin de la educación popular es transformar las estructuras sociales a través de una toma de conciencia y la organización de los sectores populares de la sociedad, la metodología de sensibilización empleada por Pablo Freire que consiste en hacer del proceso de formación una herramienta de liberación, puede ser muy eficaz para las mujeres. Así se han desarrollado grupos de investigación-acción que se han desarrollado con trabajadoras, empleadas del hogar, mujeres rurales. Estos encuentros representan los medios de identificar en un clima de solidaridad las necesidades, dificultades, respuestas, a propósito de ciertos ejes: trabajo doméstico, asalariado, salud, sexualidad, violencia.

A continuación reproducemos la opinión de Magali Pineda sobre feminismo y educación, basada en la experiencia del CIPAF, en República Dominicana:

«El movimiento feminista en América Latina tuvo su origen, como en todas partes, entre mujeres de clase media que habían podido acceder a la formación y a los estudios. En contacto con una realidad social más dura que la de los países industrializados, se ha desarrollado toda una experiencia durante los últimos 15 años, con mujeres populares: amas de casa rurales y urbanas y también trabajadoras asalariadas. Mientras que ciertas formas de «adaptación» son elaboradas por mujeres que disponen de algunos elementos para «independizarse» cara a su familia, el carácter radicalmente violento de la situación de las más pobres es una gran preocupación. Queda pendiente la cuestión fundamental:¿cuáles son las vías y medios que harán emerger la conciencia de las más desfavorecidas de entre nosotras? ¿Cómo romper el aislamiento y la interiorización del sexismo para que las mujeres de sectores populares lleguen a reivindicar no solamente pan y escuela pero también sus derechos? ¿Cómo salir de los comportamientos establecidos de la sumisión y aceptación de los llamados roles «naturales»? ¿De dónde saldrán las mujeres capaces de desafiar al mismo tiempo a los dictadores de los pueblos y a los del hogar, de luchar igualmente contra los malos tratos de los maridos y el alza de precios?. La educación popular feminista es una vía hacia este tipo de proceso. En sí misma, la integración de la dimensión de liberación de las mujeres en la teoría y la práctica de la educación popular está por construirse, porque ésta tampoco ha escapado al sexismo.

La noción de pueblo queda incompleta, si no se toma en cuenta la cuestión de género. Nosotras hacemos la misma crítica a los/as educadores/as populares que a los/as que estiman que la reivindicación de las mujeres puede limitarse al agua, vivienda, sobrevivencia y organización comunitaria.

A nosotras nos corresponde reintroducir los temas que a menudo se ignoran aún cuando también son prioritarios: la sexualidad, la violación y los malos tratos, el autoritarismo en la familia...

Hay, partiendo del trabajo con los grupos de base, una dimensión critica y teórica que podemos aportar, negándonos a ceder al mito que «sólo la práctica merece la pena».

JUAN HERNANDEZ ZUBIZARRETA

LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO Y LAS ONGS

LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO Y LAS ONGS

Juan Hernández Zubizarreta

1º INTRODUCCION
2º LA FORMACION Y LAS ONGS
. Investigación
. Cursos de Formación: la experiencia de Hegoa
. Consideraciones generales
3º REFLEXIONES SOBRE LA PAZ Y EDUCACION PARA EL DESARROLLO
4º EDUCACION PARA EL DESARROLLO Y EDUCACION TRADICIONAL

1º INTRODUCCION

La presente comunicación pretende ser un aporte puntual desde la óptica de las ONGS para el desarrollo. La hipótesis parte de como las ONGs deben cumplir un papel dinámico en la estructuración y diseño de programas formativos de carácter alternativo, orientados a la creación de un pensamiento propio.

Desde esta perspectiva, analizaré, desde mi experiencia personal en Hegoa centro de Documentación e Investigaciones sobre Países en Desarrollo del País Vasco, el papel de las ONGs en la formación y creación de un pensamiento propio.

En la segunda parte de la comunicación abordaré las relaciones entre la Educación para el Desarrollo, la Paz y la Educación Tradicional. Esta reflexión la considero importante como paso previo al análisis de los contenidos de la ED y como marco de actuación o principios generales sobre los que deben asentarse, a mi parecer, las relaciones entre las ONGS y la Educación para el Desarrollo.

2º LA FORMACION Y LAS ONGS

Tal y como adelantaba en la introducción esta reflexión la hago desde mi experiencia como coordinador del área de formación de Hegoa. Uno de los objetivos prioritarios de Hegoa es contribuir a la elaboración de un pensamiento propio de las ONGS. ES desde esta perspectiva desde donde nos hemos propuesto formar hombres y mujeres capaces de trabajar, desde distintos ángulos, en la transformación radical de las relaciones Norte-Sur.

La formación presenta, en nuestra ONG, dos ejes centrales de trabajo:

A) La investigación
B) Los cursos de formación

A) La investigación

La investigación entendida en un sentido amplio, es la piedra angular del trabajo formativo de las ONGs. Partiendo del desinterés manifiesto por parte de las Instituciones Estatales, Autonómicas

y Comunitarias de toda investigación que no revierta en beneficio del país donante o del Norte en general, el campo de trabajo se encuadra en los siguientes parámetros:

1º Participación y creación de foros, encuentros y seminarios de investigadores, analistas, trabajadores de ONGs y colectivos interesados en el estudio de las relaciones Norte-Sur, desde una posición independiente y comprometida con la transformación de las mismas.

2º Fomento de publicaciones de diferente tipo y alcance, con el objetivo de difundir los los trabajos e investigaciones elaboradas.

3º Creación de Centros de Documentación de ONGs capaces de seleccionar información y poner en contacto el Norte con el Sur, así como servir de fuente de información alternativa.

4º Sensibilizar y comprometer a la comunidad educativa, y más en concreto, a la universitaria, con los problemas del Sur.

Las tareas de investigación no deben hacerse solo desde la Universidad y Organismos Oficiales, creo que las ONGs tenemos y debemos elaborar, analizar, compartir y fomentar trabajos de investigación. Nuestra presencia en el «mundo científico» debe ser fundamental para la divulgación de las investigaciones, la sensibilización de la población y para denunciar las responsabilidades de nuestros gobiernos en la dominación del Norte sobre el Sur. Creo que no podemos limitarnos a gestionar recursos en programas de mayor o menor envergadura, debemos crear nuestro propio «tanque ideológico», pero no para saber más, sino para utilizarlo en la transformación de las relaciones NorteSur.

B) Los cursos de formación

Dentro de la filosofía expuesta anteriormente, el diseño de cursos organizados por las ONGs deben responder a las siguientes premisas:

1º Los contenidos, metodología y objetivos de los mismos deben servir para formar hombres y mujeres que trabajen por la creación de un nuevo orden internacional.

2º La metodología debe profundizar en la enseñanza participativa, creativa, crítica y plural acorde con los objetivos de las ONGs.

3º Debemos incidir en el carácter no reglado y autónomo de los cursos, orientados a la creación de un diseño formativo propio de las ONGs, al margen de la Administración y con capacidad de cambiar aspectos del conocimiento científico con la participación popular.

4º Las ONGs tenemos que trabajar por la creación de centros internacionales de formación que pongan en contacto a personas del Norte y del Sur. Estos centros deben ser nuestra universidad, tan necesaria para la institucionalización de nuestras propuestas y alternativas.

5º Las relaciones con la enseñanza reglada, universitaria o no, deben ser de mutua colaboración con los distintos agentes de la comunidad escolar, intentando influir en los contenidos y metodologías de las mismas, pero trabajando de manera autónoma y al margen de la institucionalización oficial.

En Hegoa, el diseño de los cursos responde a niveles diferenciados por la intensidad, objetivos, duración y características de los participantes y temas impartidos.

a) Cursos dirigidos a los miembros de las ONGs, estudiantes, enseñantes y personas vinculadas de una u otra forma al mundo del desarrollo.

Estos cursos pretenden formar personal especializado de las ONGs, dotar de herramientas teórico-prácticas a enseñantes y estudiantes y preparar a cuadros técnicos para su incorporación a programas y proyectos de desarrollo en el Tercer Mundo. Son cursos que se encuadran en torno a la filosofía de Formación de Formadores. Los temas tratados se vinculan a módulos generales: socio-político, económico, de cooperación para el desarrollo y ONGs y de técnicas de diseño, seguimiento y evaluación de proyectos. La metodología utilizada combina las exposiciones teóricas con grupos de trabajo, talleres, mesas de debate...etc. y puestas en común, todo ello unido a lecturas y entregas de material específico.

El desarrollo de estos cursos se ha compartido con otras ONGs del Estado Español, siendo éste

uno de los retos para nuevas ediciones, ya que nos encontramos en un nivel muy formal, siendo, por otra parte, fundamental avanzar en la homogenización de los programas formativos.

b) Cursos de divulgación, charlas, encuentros.... etc. tan importantes como los anteriores y objetivo prioritario de nuestra labor. Implica divulgar las relaciones Norte-Sur, con rigor, pero de manera creativa buscando como objetivo final vincular a los distintos sectores de la sociedad con la problemática Norte-Sur. Acudimos donde nos llamen, sea a escuelas, institutos, centros culturales, barrios, comunidades de base... etc. Nuestro discurso se encuadra en la filosofía de las lineas anteriores y los temas tratados cubren los aspectos que consideramos de mayor interés, elegidos con criterios geográficos o temáticos.

En definitiva, nuestra labor en el campo de la formación cubre tres aspectos distintos pero interrelacionados. La investigación como búsqueda de nuestra alternativa, los cursos de formación especializados y los cursos de divulgación como conexión del conocimiento teórico con los sectores de la sociedad capaces de movilizarse por un mundo más justo.

El reto es complicado, los medios escasos, el apoyo institucional muy pequeño, pero debemos trabajar por conseguir nuestras propias señas de identidad y alcanzar la legitimidad social necesaria para contribuir a la instauración de un mundo más justo y solidario.

C. CONSIDERACIONES GENERALES

1º Las ONGs debemos trabajar, como marco prioritario de nuestra actuación, en la elaboración de un cuerpo teórico alternativo capaz de presentar opciones a las actuales relaciones Norte-Sur.

2º Nuestra labor de formación y sensibilización debe realizarse desde la siguiente perspectiva:

- Dar a conocer la realidad de los países del sur, de sus cultural, historia, organización política etc. de forma que la «sociedad occidental» sea considerada como una más de las que existen en el mundo

- Describir las relaciones Norte-Sur como un fenómeno de dominación y explotación, desmitificando su carácter natural al margen del contexto histórico, social y económico.

- Desarrollar una metodología participativa, creativa y crítica capaz de superar los marcos estrechos y rígidos de las enseñanzas regladas y esencia de los valores de la educación para el desarrollo.

- Fomentar la disidencia, no aceptar la realidad del mundo actual e incentivar a la organización y compromiso con un mundo más justo y solidario.

- No debemos renunciar a incidir en las enseñanzas oficiales, no obstante, nuestra participación en este sentido debe hacerse, a mi parecer, desde las siguientes premisas:

. Nuestra colaboración debe hacerse siempre desde los agentes de la comunidad escolar, y en concreto, desde los alumnos/as y profesores/as.

. La integración de la educación al desarrollo debe apoyarse en la interdisciplinariedad e influencia global en el modelo
educativo.

. La educación al desarrollo debe fomentar una metodología activa, critica, solidaria y creativa intrínseca a su propia esencia.

. Debemos colaborar con los colectivos pedagógicos de larga trayectoria en nuestro país.

3º REFLEXIONES SOBRE LA PAZ Y EDUCACION PARA EL DESARROLLO

Una de las tareas más complejas, pero imprescindibles, consiste en dotar de contenido teórico a la Educación para el Desarrollo. Sin entrar en este tema tan espinoso, no tanto por los aspectos que se deben abordar, sino por como hacerlo, si creo oportuno aportar una pequeña reflexión sobre el marco general del que debe partir.

Sin entrar en el debate, a mi parecer bastante estéril, del carácter de la Educación para el

Desarrollo como corriente autónoma o como parte de la Educación para la Paz, si creo importante precisar el concepto de paz sobre el que debe sustentarse la Educación para el Desarrollo - ED. Este concepto debe recorrer todos los aspectos de la ED como elemento informador de carácter global que debe presidir las relaciones Norte-Sur.

1º La paz es fundamentalmente un término negativo. Se define como la ausencia de la violencia. Está definida en función de fenómeno guerra y hecho bélico.

2º La estructura Occidental, dominante en el mundo actual, impone su concepto de paz. Esta concepción nació en gran parte del imperialismo romano. Se concibe en función de dos fenómenos: se asimila al mantenimiento de la unidad y el orden interior (que beneficia a los intereses dominantes) con una preparación defensiva exterior. Y, por otra parte, sólo el Estado-Nación tiene derecho a usar la fuerza.

3º En definitiva, la paz está limitada al concepto pax en el sentido de pactos, dominación interior y fuerte preparación militar exterior.

Estas conclusiones ratifican el concepto negativo de paz que se impone como absoluto en el mundo contemporáneo. Es la paz del vencedor. Por tanto, de entrada, conviene aclarar una serie de afirmaciones:

- La paz no es una «ñoñería» sin ningún contenido. No es el «sed buenos, no os peleeis».
- La paz no es un llamamiento genérico contra la guerra, al menos, sin analizar las causas, los presupuestos militares, la carrera armamentista, el espíritu imperialista... es decir, sin estudiar quienes rechazan realmente la guerra.
- La paz no es un ideal abstracto, es el final de un proceso, de una actividad vital, cotidiana... que en ocasiones debe estar bañada de violencia (de la explotación a la liberación).
- Debe desenmascararse la vertiente negativa de la paz tan «cacareada paz» (difundida desde instancias oficiales, medios de comunicación, justificante de la militarización de los recortes de derechos humanos...) -debe encuadrarse en el estudio de los procesos históricos, políticos, económicos... de manera que su carácter neutral y absoluto queda cuestionado.
- Debemos proceder al análisis positivo de la paz.

Desde esta perspectiva positiva es desde donde la paz adquiere un carácter dinámico, contradictorio y con un fuerte componente transformador.

Como dice John Paul Lederach (1) la paz abarca muchos aspectos. Es armonía, justicia social, bienestar, relaciones justas, tranquilidad interior; supone un estado superior a la ausencia de guerra. Es un concepto multidimensional: está conectado con todos los niveles de la existencia humana.

La afirmación genérica de ausencia de violencia debe matizarse. Existe junto a la violencia directa, la estructural. Johan Gultung (2) amplió los términos violencia y paz. No sólo hay que considerar los aspectos de la violencia directa, sino toda una gama de elementos, condiciones, situaciones y aspectos que enriquecen y complican el concepto de paz. Según las palabras de Galtung : «Los aspectos positivos de la paz nos conducirían a considerar no sólo la ausencia de violencia directa y estructural sino la presencia de un tipo de cooperación no violenta, igualitaria, no explotadora, no represiva entre unidades, naciones o personas, que no tienen que ser necesariamente similares».

El concepto positivo de paz, desde mi perspectiva, debe permanecer abierto. Resulta aceptable la definición de Gultun, a la que considero el eje informador de la paz, y en nuestro caso, de la educación para el desarrollo. Ahora bien, la paz es un proceso dinámico que exige conocer no sólo lo que se pretende que sea, sino el «camino» que se debe seguir para integrarla en las relaciones sociales.

---

(1) John Paul Lederach: Educar para la paz. editorial Fontamara. Barcelona. 1984.

(2) Johan Gultung. Some case studies. Easays in peace. research. (recogida por John Paul Lederach en obra citada.

Yo me inclino por el aspecto específicamente positivo de la paz. «Es la relación no violenta, igualitaria, no explotadora y no represiva entre personas». Estas son las características que deben presidir unas verdaderas relaciones de paz. Son los elementos que pueden generar la formación del «nuevo ser humano». Ahora bien, ¿cómo conseguir esta nueva dimensión? En principio, las nuevas relaciones no suponen, en absoluto, la aceptación de las estructuras sociales. La estructura estatal, las relaciones de poder Norte-Sur... generan unas relaciones violentas. Por tanto, 1 se produce un «choque violento» entre los valores imperantes y los nuevos valores. El gran dilema es dilucidar qué camino hay que seguir en la superación de las estructuras actuales. Es evidente que éstas generan violencia, ahora bien, si la violencia directa es algo visible, claro... y continuamente reprobado, la estructural pasa inadvertida. Esto se debe a una estructura social, económica, de poder, a una forma institucionalizada de relaciones, en definitiva, a una organización aceptada como «natural». La única manera de percibirla es por sus consecuencias. Así, el hambre en el mundo mata a millones de personas y representa una enorme violencia. El problema es lo difícil que resulta captar esta violencia, sus autores, causas... parece un fenómeno inevitable fruto de la maldad humana. ES aquí donde surge el problema. ¿Qué actitud deben tener los habitantes del Tercer Mundo? ¿Cómo hacer viables las nuevas relaciones? ¿La defensa de los derechos humanos puede, en ocasiones, utilizar mecanismos violentos salvaguarda de algún derecho humano permite la eliminación de otros? ¿No es licita la violencia? ¿Educar en la solidaridad exige eliminar, en todo caso, la violencia? En definitiva, el concepto positivo de la paz requiere matizaciones:

- Hay que avanzar hacia relaciones no violentas, igualitarias, no explotadoras y no represivas. El avance debe ser global ya que la parcialidad anula el carácter pacifico de la relación.
- La estructura estatal, las relaciones de poder Norte-Sur... generan una violencia estructural que debe ser denunciada.
- El camino para potenciar las nuevas relaciones de paz exigen analizar los distintos lugares, épocas y situaciones para que los distintos sectores sociales (incluidos los alumnos) opten por los métodos (incluso el violento) que consideren más adecuados para avanzar en el concepto dinámico de paz. Es la paz basada en la no violencia, no explotación, no represión e igualitarismo.
- La educación para el desarrollo debe ir más allá de la n violencia y concebir a ésta como un método más. La gran labor de educar para la solidaridad consiste en educar en la crítica, en el debate y en la participación. Creo que el verdadero triunfo de la solidaridad, basado en la justicia y en la libertad, pasa desde el punto de vista del educador, por una educación plural, contradictoria y abierta a los diversos métodos y soluciones.

4º LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO Y EDUCACION TRADICIONAL

La educación se encuentra inmersa en las relaciones sociales y refleja los intereses de una determinada clase e ideología dominante. La educación es la solución falsa a las injusticias que el propio sistema genera.

En el tema del desarrollo, Tercer Mundo y solidaridad, todos los gobiernos y responsables en educación fomentarán su enseñanza, ahora bien, ¿de qué nos hablan? ¿Qué concepto de solidaridad y paz impulsan? Evidentemente se refieren a un concepto negativo de paz, a la ausencia de violencia y más en concreto, a una escuela que cree ciudadanos dóciles, respetuosos «trabajadores», amantes de la pax, competitivos, «competentes», moderadamente participativos...etc. No permitirán ninguna fisura en el sistema escolar que afecte a los valores tradicionales que debe transmitir.

A su vez, la educación y la historia (como asignatura) minimizan la importancia de la paz como elemento histórico. La guerra es un elemento dinámico que cambia y forma la historia. La paz es el elemento estático que marca los tiempos de recuperación y preparación para una nueva etapa. Por otra parte, se presenta la paz como competencia y materia propia y singular de los Estados Naciones, y, sobre todo, de los más poderosos. La paz ha sido transmitida por la educación como sinónimo del mantenimiento de ciertos valores y de un orden dentro de los Estados, es la no guerra en las relaciones

internacionales.

Desde otra perspectiva, la educación para el desarrollo vendrá determinada por unos presupuestos en educación subordinados a otras necesidades (presupuestos militares). Estos presupuestos justificarán las condiciones de trabajo de los profesores (sobran enseñantes), condiciones materiales de los centros educativos, el número de alumnos por aula, la ausencia de atención extraescolar, rigidez de contenidos, la dificultad de introducir innovaciones... etc. La educación es importante pero... «la coyuntura» impone prioridades.

Por otra parte, los valores de la educación tradicional se basan, como escribe Jaime Diaz(3), en «el recibir, repetir y conformar, frente al participar, con conformar y re-crear», que la educación para el desarrollo debe fomentar. Estos valores tradicionales tienen un importante baluarte en la competitividad. Toda la estructura social se basa en la competencia (ser el mejor o el superior) y la escuela no escapa a este parámetro. A su vez, esta competencia sirve para eliminar y clasificar a los estudiantes. Se crea la dinámica clasista y de preferencia. Junto a la competitividad y a la clasificación, la escuela posee un modelo vertical: las ordenes, la visión y el proyecto vienen de arriba, el cumplimiento, la obediencia y el trabajo, vienen de abajo.(la materia, asignatura, plan de estudios, cursos, etc... vienen definidos).

La educación para el desarrollo, debe poner en tela de juicio los aspectos tradicionales de la educación. La educación para el desarrollo exige y supone una serie de premisas:

- Los valores que fomenta se basan en la capacidad de reflexionar, criticar, participar... es decir, no es una doctrina más, supone una facultad de conocimiento y de actuación que abre posibilidades a sus receptores.

- Debe fomentar la superación personal, (no la competencia) mediante el trabajo en equipo, la solidaridad, la mutua cooperación... en definitiva, la paz entendida como relaciones basadas en la no violencia, igualdad, no explotación y no represión.

- Transmite valores antitéticos a las relaciones verticales y jerárquicas. No sirve para clasificar, ya que potencia un nivel social e individual de la realidad social.

- Debe fomentar la participación en la educación, antítesis del modelo vertical reinante en los sistemas educativos.

El sistema educativo no va a fomentar la enseñanza crítica, participativa, creativa, solidaria... que se opone a sus propios principios de funcionamiento. Ahora bien, los educadores debemos utilizar todos los mecanismos en nuestra mano para forzar situaciones que permitan ir evolucionando en el campo de la enseñanza. La educación para el desarrollo es un buen pretexto
para participar en un nuevo modelo educativo, germen de una nueva sociedad.

Los educadores que participen en esta aventura deben hacerlo con un compromiso real por la paz, la solidaridad y justicia, que suponga una actitud abierta, creativa, solidaria y no conformista. Deben ser ajenos a cualquier adoctrinamiento; Es verdad que el alumno es adoctrinado continuamente (familia, escuela, medios de comunicación...), pero la educación para el desarrollo debe aportarles herramientas que les permitan afrontar, con capacidad crítica, el análisis de la realidad social. La introducción de nuevos valores exige, fundamentalmente, nuevas actitudes por parte del profesor, coherentes con los valores que enseña (se deben revolucionar las relaciones profesor-alumno, el concepto de disciplina, el sistema de evaluación...).

Los mecanismos de introducción deben conectar con la realidad educativa (hay que evitar que la educación para el desarrollo se convierta en un proyecto inviable). Se podrán utilizar áreas de asignaturas establecidas, períodos concretos para temas específicos ..etc. Deberán ser los profesores y alumnos mediante la valoración de diversos parámetros (tipo de centro, gentes que se dispone, «ambiente» del mismo...), quienes decidan el mecanismo que consideren mas apropiado.

2(3) Jaime Diez. Educación por la justicia y paz.

Ahora bien, se debe evitar y denunciar cualquier intento que pretende convertir la educación para el desarrollo, en la mera inclusión de elementos «estadísticos», «objetivos»..., vacíos de contenido. La creación de una asignatura más, o la inclusión de estos elementos, de por si, no supondrán más que una manera de encubrir el actual estado de cosas.

La educación para el desarrollo es un proyecto global cuya materialización vendrá determinada por los agentes de la comunidad escolar afectados.

M. ARGIBAY, GEMA CELORIO, J.J. CELORIO

HACIA UNA REORIENTACION DE LOS MATERIALES Y RECURSOS DIDACTICOS

HACIA UNA REORIENTACION DE LOS MATERIALES Y RECURSOS DIDACTICOS

Gema Celorio, J.J. Celorio, Miguel Argibay

Los resultados de la investigación sobre el libro de texto de Ciencias sociales, Geografía e Historia, llevada a cabo por nuestro grupo, puso de manifiesto la existencia de un curriculum oculto y, por tanto, la necesidad de iniciar una revisión sistemática y una producción orientada a transformar sus presupuestos.

El tramo de análisis abarcaba el Ciclo Superior de E.G.B., B.U.P. y C.O.U. con una muestra de editoriales representativas en el ámbito estatal y de nuestra Comunidad Autónoma en castellano y euskera.

La metodología de análisis se orientó a la búsqueda de aquellos elementos que, trascendiendo la diversidad de los materiales, constituyeran la estructura básica del curriculum.

Consideramos tres temáticas que, por sus propias características y por estar ligadas a algunos de los elementos constitutivos de la E.D., nos parecían relevantes; Desarrollo/Subdesarrollo, Mujer y Violencia.

Como resultado del desarrollo metodológico propuesto, las conclusiones se agruparon en tres niveles:

a) el relacionado con los contenidos trasmitidos por el libro de texto: estructura y organización, presupuestos científicos, actualización teórica, etc.

b) el referido al sistema de construcción del aprendizaje y a la explotación y metodología didáctica.

c) por último, el complejo valorativo y empático detectable implícita o explícitamente.

En el ámbito del primer nivel, los contenidos, hay que destacar los siguientes aspectos:

- una estructura organizativa que responde a una concepción espacial cuyo eje es el entorno europeo y en la que los espacios lejanos se incorporan en la medida en que sirven para explicar el desarrollo del espacio central.
- una concepción asocial y naturalista del espacio según la cual es el entorno físico el que determina las sociedades y no al revés. No parece haber historia, ni repercusiones espaciales de las transformaciones y cambios de las sociedades.
- una presentación disociada del modelo global de desarrollo en virtud del cual el subdesarrollo parece ser autogenerado y desligado de los procesos de desarrollo del mundo industrializado.
- en lo que se refiere al eje temporal, existe una concepción determinista en función de la cual el conjunto de la historia está orientado a explicar el supuesto avance y preeminencia positiva de lo europeo-occidental. El eje central ha ido recogiendo y «superando» lo positivo de las «otras historias».
- otras culturas y sociedades carecen de historia propia, esto provoca una visión distorsionada que no permite su correcta inclusión en la dinámica global.

- el modelo de etapas históricas, por las que ha transitado el modelo euro-occidental, se transforma en universal y necesario para cualquier sociedad. Esto implica que existen una serie de grados por los cuales hay que pasar para alcanzar el estado de progreso y bienestar. El resultado inmediato consiste en atribuir un atraso implícito a cualquier sociedad diferente, agudizado esto por la ausencia de seguimiento histórico de las mismas.

- inevitabilidad del desarrollo histórico. Determinadas causas debían producir determinadas consecuencias. Se oculta el carácter contradictorio y socio-político del devenir social donde determinadas opciones fueron frustradas.

- la mujer, como agente social activo, es inexistente. En el mundo del trabajo y la producción no aparece hasta el siglo XX. Es escasísima su presencia en el mundo de la ciencia y del arte y casi nula en la política. Su aparición más sistemática es como «objeto del arte y la mitología». Su lucha es ignorada, ligándose su supuesta emancipación total con la «racionalidad» del mundo desarrollado.

- existe una tendencia a primar la relación del cambio con la guerra o el ejercicio violento del poder en detrimento de otros procesos socio-políticos de transformación. Al mismo tiempo que se vela la importancia histórica de las violencias estructurales.

En lo que se refiere al segundo nivel, procesos de enseñanza/aprendizaje:

- Orientación hacia recursos memorísticos y no constructivas del aprendizaje. La metodología de las actividades y operaciones que se proponen no persigue la reflexión, ni fomenta que el/la estudiante investigue y construya un nuevo conocimiento más allá de lo ya expuesto.

- Se aportan listados de datos, causas y consecuencias de los procesos obviando, por considerarla compleja, la teoría científica que los engloba y explica, no potenciando la idea de que el conocimiento científico es siempre una construcción, un discurso acerca de la realidad.

- Las mismas causas explican fenómenos contradictorios y, a veces, antagónicos en función del interés en justificar el proceso resultante. Esto impide generar estructuras de conocimiento que permitan ser aplicadas a contextos diferentes.

- Proceso similar se observa cuando partiendo de lo existente se buscan los fenómenos que lo han desencadenado y se ocultan otros que podían haber intervenido en esa realidad. Esto tiene importancia porque impide comprender que el futuro lo construimos en el presente de la misma manera que se construyó el pasado.

- Aproximación al conocimiento científico como algo acabado, no hay nada que construir, nada que revisar en función de presupuestos diferentes. La ciencia, una vez que ha descubierto una parcela de la realidad, se convierte en inmutable.

Del tercer nivel de análisis: el complejo valorativo/empático subyacente, éstas son algunas de las conclusiones:

- Lo lejano, lo no identificable con nuestro modelo, afirmado como positivo, se convierte en fuente de valoraciones negativas. En el mejor de los casos se genera paternalismo por infravaloración de lo diferente. Por otro lado, estas diferencias, cuando pretenden afirmarse positivamente, no sólo son incomprensibles y rechazadas sino que pueden derivar en actitudes xenófobas.

- La presentación fría y aparentemente «aséptica» de otros grupos sociales no genera actitudes de empatía, a lo sumo se consiguen visiones exotizantes que no conectan con nuestro mundo, ni con nuestros problemas ni con nuestras preocupaciones.

- Las imágenes con que se ilustran los temas ayudan a reforzar estos valores por oposición. La presentación uniforme y esquemática genera una imagen artificial y negativa de otros pueblos, culturas y sociedades.

- Lo existente frente a lo que parece, lo poderoso frente a lo marginal, lo dinámico frente a lo estático, lo masculino frente a lo femenino, son parte de un sistema de valoraciones que nunca aparecen sometidos a revisión crítica. En la misma dirección hay un sistema de lenguaje que impregna negativamente, en cada espacio y tiempo concreto, todo lo que se sale de la norma que preside nuestra cultura.

- La consideración del conocimiento científico como algo que está al margen del valor, extrae

solidarias.

COMITE DE ENLACE ONG—COMUNIDAD EUROPEA

El Comité de Enlace se creó en 1976 y fue el comienzo de una creciente coordinación y entendimiento entre ONG de muy diferente ideología de la Comunidad Europea (CE).

Nació para salvaguardar la autonomía de las ONG y promover la colaboración entre las ONG y la Comunidad Europea en todos los campos del desarrollo. El CEn trabaja en estrecha colaboración con la CE, pero mantiene su autonomía y se resiste a ser un instrumento para la implementación de la política económica de la Comunidad Europea.

Ademas, sus **objetivos principales son:**

- promover la colaboración entre ONG, tanto a nivel nacional como europeo.
- estimular la promoción de ONG en los Paises en vías de Desarrollo (PVD).
- contribuir a la sensibilización de la opinión pública europea, informándola sobre las causas y posibles soluciones del subdesarrollo y movilizándola para llevar a cabo acciones concretas de solidaridad.
- promover una política de desarrollo en Europa, que tenga en cuenta las preocupaciones y prioridades de las ONG.

El Comité de Enlace es el único órgano—dentro del diálogo europeo- que proporciona un enlace permanente entre la parte «oficial» y la «no oficial» de la Comunidad Europea, en materia de cooperación al desarrollo.

Trabaja respetando totalmente la diversidad y autonomía de las ONG.

Otro papel cada vez más importante de las ONG y que el Comité de Enlace fomenta, es la labor de «lobbying» ~acciones de presión política) en el Norte. Así, el Presidente del CEn es un interlocutor válido ante los Comisarios de la Comunidad Europea, los contactos con el Parlamento Europeo y con, el Consejo de Ministros de la CE son cada vez mas frecuentes y también fomenta el contacto de las ONG de cada Estado miembro con sus parlamentarios.

El Comité de Enlace también juega un papel muy importante en el intercambio de información entre las ONG.

Siendo el principal interlocutor no gubernamental con la Comunidad Europea, en materia de políticas de desarrollo, el papel del Comité de Enlace es dar a conocer la postura de las ONG de Europa y actúa como la conciencia política y moral de las ONG, recogida en las recomendaciones que~ cada ano, se aprueban en la Asamblea General de ONG europeas en Bruselas y en las decisiones de los miembros del Comité de Enlace.

La estructura de las ONG en la Comunidad Europea se concretiza en:

- La **Asamblea General de ONG europeas.** Están representadas cerca de 800 ONG. Se reúne anualmente en Bruselas, asistiendo un determinado número de organizaciones por Estado miembro, dependiendo de su población (de España asisten 9 ONG: las cinco ONG representantes en los cinco Grupos de Trabajo, elegidas por las Unidades Operativas, tres vocales y el representante español ante el Comité de Enlace, elegidos por la Asamblea de la Coordinadora española de ONG).

También asisten, con voz pero sin voto, miembros de la Secretaria del Comité de Enlace, de la Comisión de la Comunidad Europea y representantes del Sur.

Cada ano, la Asamblea tiene un tema central. Las últimas se han dedicado a Educación para el Desarrollo (1988), Mujer y Desarrollo (1989) y la Europa del 92 (1990).

También, el Comité de Enlace y la Comisión de las Comunidades Europeas presentan sus informes anuales.

- El **Comité de Enlace.** Está formado por un representante de cada uno de los paises miembro de la CE, elegidos por las plataformas nacionales. En el caso de España, Luis Magriñá —Presidente de «Intermon»— es nuestro representante.

- **Grupos de Trabajo.** Las recomendaciones aprobadas en la Asamblea General y las deci-

siones del Comité de Enlace son la base de los cinco Grupos de Trabajo. Estos cinco grupos marcan las prioridades del Comité de Enlace: Ayuda de emergencia, Cuestiones Alimentarias, Recursos humanos, Educación para el Desarrollo y Cofinanciación de proyectos de desarrollo~

La amplia red de ONG que representa el Comité de Enlace es la más representativa a nivel europeo, pero existen otras coordinadoras o redes de ONG en Europa.

GRUPO DE TRABAJO DE «EDUCACION PARA EL DESARROLLO» DEL COMITE DE ENLACE

Este grupo está formado por un representante de cada Estado miembro de la CE (uno de ellos es el Presidente del grupo, elegido por los demás y es el que representa al grupo en el Comité de Enlace), asiste también la persona encargada de ED dentro de la DGVIII de la Comisión de las Comunidades Europeas -actualmente, Karen Birchall— y ocasionalmente, expertos en temas concretos.

El grupo se reúne cuatro o cinco veces al ano para trabajar en los distintos temas que le son asignados según las recomendaciones aprobadas por la Asamblea General y según las decisiones del Comité de Enlace.

En 1986, España entró a formar parte de la Comunidad Europea y es a partir de esa fecha cuando las ONG españolas empezamos a tener representación tanto en el Comité de Enlace como en los cinco grupos de trabajo del mismo.

MANOS UNIDAS ha sido la ONG que, desde 1986, representa a España en el GTED.

A continuación, paso a describir -por orden cronológico- las principales actividades que se han llevado a cabo en este grupo, desde la integración española.

COFINANCIACION DE ACCIONES DE SENSIBILIZACION DE LA OPINION PUBLICA SOBRE CUESTIONES DE DESARROLLO

En el momento de la integración de las ONG españolas en el Comité de Enlace, el GTED estaba discutiendo las nuevas Condiciones Generales de Cofinanciación, por parte de la Comunidad Europea, de acciones de sensibilización de la opinión pública sobre cuestiones de desarrollo, realizadas por ONG de la Comunidad Europea, que entrarían en vigor el 1.1.88.

La linea presupuestaria que se refiere a estas cofinanciaciones es la 941 y también recoge las cofinanciaciones de proyectos en los Paises en Vías de Desarrollo (PVD).

Esta linea se inició en 1976 con el objeto de financiar con las ONG europeas proyectos en los PVD y fue a partir de 1978 cuando se amplió a financiar también proyectos de educación para el desarrollo (o acciones de sensibilización), destinando a este último apartado un 10% del total de dicha linea presupuestaria.

En la cofinanciación de un proyecto de ED por parte de la CE con ONG europeas, la aportación comunitaria no puede exceder de 80.000 ECU (1 ECU equivale aproximadamente a 130 ptas.) por acción/ano y tampoco puede exceder del 50% del coste total del proyecto. Se exige que la ONG aporte un mínimo de un 15%.

Mediante este instrumento de cofinanciación, la Comunidad quiere facilitar y reforzar la acción de las ONG europeas, encaminadas a desarrollar y a consolidar la solidaridad entre los pueblos de Europa y de los PVD.

Desde 1978 a 1988, la CE cofinanció 556 acciones de sensibilización con las ONG por una cuantía de 29.3 millones de ECU. En el caso de España, fueron 10 ONG que cofinanciaron 16 proyectos de ED durante este periodo (desde 1986).

Con el presupuesto de 1989, se cofinanciaron 103 acciones de sensibilización, con 91 ONG por valor de 7.980.000 ECU. En el caso español, fueron 7 ONG que cofinanciaron 9 proyectos de ED por valor de 439.013 ECU.

Bélgica, la RF de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido fueron los países que más proyectos cofinanciaron, mientras que Grecia, Portugal, Dinamarca y Luxemburgo fueron los que menos.

Los principales temas abordados en estos 103 proyectos fueron: problemas generales del desarrollo, aspectos agroalimentarios, Sudafrica y mujer.

Los grupos objetivo a los que fueron dirigidos fueron: público en general, escuelas, medios rurales, personas que influyen en la opinión publica, Medios de Comunicación Social y medios políticos.

Dentro de la linea 941 existe otro tipo de cofinanciación que es la de los programas «multiproyectos». Son programas de miniacciones de sensibilización que pueden realizar, ademas de la ONG que presenta el programa, diversas estructuras asociativas de la opinión pública europea. El objeto de estos programas es apoyar pequeñas acciones de diversas asociaciones que, a falta de un instrumento apropiado, no podrían beneficiarse de una cofinanciación comunitaria.

Otra linea presupuestaria para cofinanciar proyectos de educación para el desarrollo es la 955. Fue creada en 1988 con el objetivo de cofinanciar proyectos de sensibilización de la opinión pública sobre temas de desarrollo en dos campos: juventud y medios audiovisuales. Fue creada para apoyar las iniciativas de las organizaciones juveniles que no tienen acceso a la CCE.

Además, en la cofinanciación de proyectos de desarrollo en los PVD hay un porcentaje del presupuesto total, que se puede utilizar en acciones de educación para el desarrollo, en Europa, relacionadas con el proyecto en cuestión.

EDUCACION PARA EL DESARROLLO: TEMA CENTRAL DE LA ASAMBLEA GENERAL DE ONG EUROPEAS DE 1988

Tras el voto expresado en la Asamblea General (AG) de ONG de 1987 y las preocupaciones del Consejo de Ministros y del Parlamento Europeo sobre los problemas de sensibilización de la opinión pública y a la vista de la Campana pública europea de Interdependencia y Solidaridad Norte—Sur, lanzada por el Consejo de Europa, el Comité de Enlace consideró oportuno el que la AG de 1988 tuviera como tema central la Educación para el Desarrollo (ED).

Dada la importancia del tema, se vio indispensable que las plataformas nacionales de ONG tuvieran la posibilidad de preparar los debates para la AG. Para facilitar esta reflexión a nivel nacional, el GTED preparó un documento de trabajo («La educación para el desarrollo: ¿un requisito para toda acción de desarrollo?») que giró en torno a tres temas:

- ED y cambios estructurales
- ED y recaudación de fondos: coherencias y contradicciones
—La dimensión europea de la ED.

En la AG había 650 ONG representadas, también asistieron personas de Asia, Africa y América Latina.

De esta Asamblea quiero destacar:

- las dos ponencias sobre ED desde dos puntos de vista: una desde una **ONG del Norte (T. Brodhead, CCIC, Canadá)** y otra desde una **ONG del Sur (María Angélica Savané, AFARD, Senegal)** así como

- las recomendaciones que se aprobaron, basadas en los tres talleres, en los que trabajó la Asamblea, sobre los temas mencionados anteriormente.

T. Brodhead insistió en que la ED más que informar sobre el desarrollo, es analizar el proceso del desarrollo mismo. Con relación a la voz del sur, nos instó a que debemos invitar a las ONG del Sur para preparar nuestros materiales de ED y por último dio mucha importancia a los medios de comunicación social, con los que—dijo—tenemos que mejorar nuestras relaciones.

Maria Angélica Savané fue muy clara al decir que le parecía ridículo hablar de desarrollo refiriéndose sólo al Sur. Todos somos un mismo mundo. El Norte debe analizar su propio desarrollo.

Las ONG del Norte deben plantearse su propio mal desarrollo para luchar contra el derroche, consumismo, mala calidad de vida, etc. Sólo así podremos ser solidarios.

Las RECOMENDACIONES aprobadas en esta Asamblea fueron:

— EDUCACION PARA EL DESARROLLO Y CAMBIOS ESTRUCTURALES:

. Las oportunidades de promover cambios estructurales dependen de un enfoque claro, por parte de las ONG, a la hora de definir campanas específicas y grupos objetivo. Por ello, en esta recomendación se sugieren varias **prioridades,** destacando que las ONG deben estar abiertas a otras fuerzas sociales y deben considerar la diversidad de orientación que les caracteriza.

Prioridades para la **reflexión:** dimensión cultural del desarrollo, limitaciones y posibilidades de trabajo con la juventud, fomentar el contacto directo con el Sur.

Prioridades de **temas y acciones** de ED: cambios estructurales en el Norte, desarme y desarrollo, Política Agraria Común (PAC), deuda externa, medio ambiente, mujer, imágenes sobre el Tercer Mundo.

. **Imágenes sobre el Tercer Mundo:** deben contener tres elementos inseparables: situación física / capacidad de la población del Tercer Mundo para cambiar y solucionar sus problemas / existencia de estructuras de poder que impiden al Tercer Mundo utilizar dicha capacidad.

. **Acciones de presión política («lobbying»):** las ONG deben tener entre sus actividades el realizar acciones de presión política, fomentando el diálogo con aquellos a los que queremos presionar y teniendo presente que nuestro mensaje es el de los pueblos del Tercer Mundo y nuestra creencia en que los pueblos organizados y unidos pueden solucionar sus problemas.

. Las ONG de solidaridad con el Tercer Mundo no pueden constituir un ghetto dentro de la sociedad civil europea. Toda acción de ED debería hacerse en concertación y dialogando con los representantes de las fuerzas sociales y movimientos implicados.

. Considerando que un gran reto para las ONG del Norte es hacer oir la voz del Sur (tanto en el Norte como en el Sur) y que los medios de comunicación convencionales no dan espacio para los temas de desarrollo y que los nuevos actores sociales (jóvenes, movimientos de mujeres, medio ambiente, etc.) dan un espacio pero desde la óptica del Norte, se recomienda la necesidad de que la voz del Sur esté presente en las actividades de ED. Asimismo, las ONG del Norte deben apoyar al Sur en el desarrollo de su capacidad para informar sobre sus realidades.

- EDUCACION PARA EL DESARROLLO Y RECAUDACION DE FONDOS: COHERENCIAS Y CONTRADICCIONES.

. Las ONG nunca deben limitarse a mostrar las imágenes catastróficas del Tercer Mundo, sino que deben mostrar un cuadro más diverso de la situación del Tercer Mundo.

. Las ONG deben asegurarse de que se presenten las diferentes situaciones del Tercer Mundo. Así, tenemos que dar a conocer:

- las múltiples causas (políticas, sociales, económicas, naturales, etc.) de la situación actual.
- que las culturas y herencias de los valores de los pueblos del Tercer Mundo son instrumentos de su propio desarrollo
- que los pueblos del Tercer Mundo son los responsables de su propio desarrollo, al cual las ONG apoyamos.

. Condenamos el uso de imágemes deshumanizantes y ofensivas para recaudar fondos y hacemos un llamamiento a las ONG para que se deshagan de este material y lo sustituyan por imágenes que muestren un mayor respeto por los valores humanos de la gente que presentamos.

. Creemos que los proyectos llevados a cabo por las ONG del Sur deben utilizarse más frecuentemente para las acciones de ED y de colectas de fondos y sustituir la utilización de imágenes

negativas.

—DIMENSION EUROPEA DE LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO

. Pedimos al Comité de Enlace que urja a los gobiernos de los distintos países de la Comunidad Europea para que financien acciones de ED en sus propios países (se está dando una disminución alarmante de los fondos públicos que los países europeos, en general -en particular: Francia, Bélgica y Reino Unido- destinan a la cofinanciación de acciones de ED en sus propios países).

CAMPAÑA DE INTERDEPENDENCIA Y SOLIDARIDAD NORTE—SUR DEL CONSEJO DE EUROPA

Esta Campana fue una iniciativa del Consejo de Europa y, al tratarse de una acción de ED, las ONG europeas intervinieron activamente en la preparación de la misma.

En cada país del Consejo de Europa se creo un Comité Nacional Organizador para llevar a cabo la Campaña. En España, la Unidad Operativa de ED preparó un dossier de materiales informativos que se distribuyó por colegios, ayuntamientos, parroquias, centros juveniles y medios de comunicación social de toda España.

La Campana culminó en Madrid los días 1, 2 y 3 de Junio 88 con la celebración de una Conferencia entre Parlamentarios europeos y ONG europeas en el Palacio de Congresos.
Basándose en las conclusiones de las mesas redondas y simposiums que tuvieron lugar en Europa sobre los siete temas principales de la Campana (comercio, agricultura, recursos naturales y medio ambiente, deuda y finanzas, ayuda al desarrollo, empleo y relaciones socio-culturales) se elaboró un documento: «Llamamiento a la acción» («Llamamiento de Madrid»).

En este llamamiento se ofrecían propuestas concretas de acción dirigidas a los estados miembro del Consejo de Europa~ Comunidad Europea, Parlamentarios, Conferencia de Autoridades regionales y locales de Europa y a las ONG de desarrollo, Iglesias, organizaciones de base, asociaciones juveniles, grupos de interés socio—económico y asociaciones de mujeres.

Resaltó a continuación las **propuestas de acción dirigidas a las ONG** y otras organizaciones sociales:

- intensificar sus trabajos en el terreno de la Educación para el Desarrollo, para asegurar que ésta tenga en cuenta hombres y mujeres, para combatir el racismo y los prejuicios y promover nuevas formas de compenetración y entendimiento entre diferentes culturas.
- continuar su estrecha cooperación con los parlamentarios y llamar su atención, cuando sea necesario, sobre los intereses del Sur en sus discusiones sobre política interna.
- contribuir a la creación de organizaciones de base en los PVD en colaboración con las ONG del Sur.
- esforzarse en promover relaciones directas entre las organizaciones de base de Europa y sus homólogas en el Tercer mundo y también entre dichas organizaciones en el Sur.
-coordinar sus planteamientos ~obre políticas, acciones y su compromiso en el Tercer Mundo.
-promover la puesta en práctica de las propuestas formuladas en este llamamiento.

Después de esta Campana, las ONG españolas hicimos una evaluación concluyendo en que hablamos aprendido algo importante de esta iniciativa europea: estas iniciativas tienen que potenciar a cada ONG y complementarnos, pero tenemos que darnos cuenta de que no podemos descuidar nuestro propio trabajo y actividades y volcarnos en estos acontecimientos. Tratar de que las actividades colectivas potencien a cada ONG, pero no desviar esfuerzos. Partir de lo que tenemos cada ONG, no de lo que nos viene de fuera.

A raíz de la Campana se creó en Lisboa el «Centro Norte-Sur» como lugar de encuentro entre ONG, gobiernos, autoridades locales y parlamentarios. Actualmente está organizando un encuentro en Budapest, para los días 5, 6 y 7 de diciembre próximos, sobre «Este, Oeste, Sur: los efectos de la

transformación europea en la cooperación Norte—Sur».

CODIGO DE «IMAGENES Y MENSAJES» EN RELACION CON EL TERCER MUNDO

Una encuesta llevada a cabo en 1987, por iniciativa de la Comunidad Económica Europea, titulada «Los europeos y la ayuda al desarrollo» revelo un desconocimiento profundo de las realidades de la situación. para la mayoría de los europeos, el Tercer Mundo seguía siendo un proveedor de materias primas (63%) y un modo de dar salida a los excedentes de nuestra producción (59%).

Para un europeo de cada dos, la razón esencial de nuestras relaciones con el Tercer Mundo era la necesidad que tiene el Tercer Mundo de la ayuda de los países ricos. La encuesta revelaba también que la opinión publica europea seguía con interés constante la información que los medios de comunicación daban sobre el Tercer Mundo.

En consecuencia, el establecimiento de un código que rigiera las imágenes y los mensajes concernientes al Tercer Mundo, se convirtió en una necesidad real.

Después de la Asamblea General dedicada monográficamente al tema de «Educación para el desarrollo», el GTED trabajo en la elaboración del Código de «Imágenes y Mensajes» en relación con el Tercer Mundo.

Este Código es a la vez un reto y una guía para las ONG europeas y debería estimularlas a examinar el material que producen sobre el Tercer Mundo y eliminar las imágenes que estén concentradas en aspectos de la vida sordidos o idílicos. Invita, entre otras, a las ONG dedicadas a la recaudación de fondos a adaptar mejor su llamamiento al público y asegurarse que los métodos empleados y el contenido de los mensajes no proyecten una imagen de dependencia y asistencia.

Algunas de las reglas prácticas que se proponen en este código son:

- Evitar las imágenes catastróficas o idílicas que incitan más a la limosna que a la reflexión.
- Presentar a los habitantes del Tercer Mundo como seres humanos, dotados de identidad cultural y de dignidad, con un entorno especifico social y económico.
- Evitar las generalizaciones, que achatan las realidades del Tercer Mundo bajo un mismo prisma.
- Insistir en las causas de la miseria (tanto políticas como estructurales o naturales).
- Subrayar la participación del Sur cuando se habla del Sur. Los protagonistas del Tercer Mundo han de tomar por si mismos la palabra cuando tratamos de su problemática en nuestros medios de comunicación. De lo contrario, sería condenarlos a una perpetua minoría de edad.
- Destacar, de forma específica, la dimensión de interdependencia entre países del Norte y del Sur, así como la corresponsabilidad en el desarrollo para ambos mundos.
- Tomar conciencia de los valores de todas las civilizaciones, de las limitaciones de nuestra propia cultura y la necesidad de un desarrollo más universal que respete la justicia, la paz y el medio ambiente.

Este Código se aprobó en la Asamblea General de ONG en 1989 y se publico en forma de folleto en inglés, francés y castellano. Luego en el GTED se ha ido trabajando en las estrategias para la implementación del mismo: estimular discusiones internas dentro de las ONG, organizar seminarios -con los Me— dios de Comunicación Social y sin ellos— sobre el código, publicar el código (Ej.: MANOS UNIDAS lo publicó en las páginas centrales del Boletín de Enero 90, dedicado monográficamente a Educación para el Desarrollo), etc.

En la Asamblea General de ONG de 1991 se hará una evaluación de la utilización del código.

Actualmente, las prioridades del GTED son: los Centros locales de ED (los días 17 al 21 de Octubre ha tenido lugar, en Dinamarca, una consulta titulada «1992: Open for business, open for

solidarity?» a la que han sido invitadas varias ONG dedicadas a la educación para el desarrollo a nivel de base; han asistido ocho ONG españolas), las estrategias para la implementación del código, la Europa del Este y la ED, elaboración de un folleto sobre las relaciones Estado-ONG en la CEE, juventud y ED y estrategia de ED para los anos 90.

La última Asamblea General de ONG, dedicada a la Europa del 92, aprobó dos recomendaciones en las que nuestro grupo esta trabajando:

- «La Asamblea General recomienda a la Comisión de las CE que se incremente el porcentaje designado a educación para el desarrollo dentro de la línea presupuestaria 941 de un 10 a un 12%».
- «Las ONGD europeas deberán dar más atención a las causas esenciales de la emigración y tener un mayor conocimiento de las políticas nacionales con relación a los emigrantes, minorías étnicas, refugiados y solicitantes de asilo».

Concluyo esta comunicación con unas palabras de Anne Marie Beulink, Presidenta del Comité de Enlace, pronunciadas durante la sesión inaugural de la última Asamblea General de ONG europeas: «Reconociendo que la década de los 80 ha sido una «década perdida» en lo que se refiere a avances en el desarrollo de los países pobres, las ONGD del Norte y del Sur— en la década de los 90- deberán encontrar un nuevo modelo más centrado en el aspecto humano, basado en la necesidad de cambios fundamentales para resolver el tema estructural de la pobreza y los problemas globales de medio ambiente».

PILAR VILLAR

TEORIA DE LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO EN EL TERCER MUNDO VISTO POR UNA ONG Y SU PRACTICA A TRAVES DE LOS PROYECTOS DE DESARROLLO

TEORIA DE LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO EN EL TERCER MUNDO VISTO POR UNA ONG Y SU PRACTICA A TRAVES DE LOS PROYECTOS DE DESARROLLO

Pilar Villar

La educación para el desarrollo no sería completa si solo la viéramos desde el Norte y para el Norte aún cuando supiésemos que nuestro objetivo era el desarrollo equilibrado y solidario del Sur y del Norte.

Es más, podría decirse que tratando de «dar» solución a los problemas del Tercer Mundo, e incluso habiendo escuchado la voz del Sur, podríamos llegar a manipularlo.

Porque para los países del Tercer Mundo actuen correctamente en su propio desarrollo, necesitan ellos también adquirir una educación para el desarrollo.

Es cierto que esa educación para el desarrollo tendrá otras connotaciones que las que se precisan en el mundo industrializado, pero no hay duda de que los dos objetivos principales de la información y de formación de valores habrán de darse también en el Tercer Mundo.

Pero solamente esto es válido: información y formación en valores.

Después, cada país, cada pueblo, desde su propia cultura, debe participar en la inquietud y en la búsqueda de su propia superación desde la base misma de sus propias deficiencias.

La información será diferente de la que ha de darse en el Primer Mundo. Ellos no necesitan conocer las deficiencias que padecen, aunque sí ampliar este conocimiento a otros grupos y a otros pueblos para tener una visión global del problema. Y necesitarán seguramente un análisis de las causas de esa situación.

Necesitarán también otra clase de información.

La relativa a las técnicas y medios necesarios para salir de la inoperancia de las formas que practican en la explotación de la agricultura, la industria, los servicios, etc.

La formación en valores ha de ser siempre a partir de los que ya están implícitos en su propia cultura sin destruir ésta de ninguna manera, sino superándola.

En cada cultura la solidaridad, la responsabilidad, la participación, la libertad, etc. tienen diversas formas de expresarse, pero no hay duda de que a través de ellas se puede n integrar en la globalidad de un mundo planetario.

Muchas veces los gobiernos del Tercer Mundo se valen de expertos del Norte para formular planes de desarrollo de su país. Con ello, la mayoría de las veces no hacen más que establecer unos modelos que van a romper en parte con la cultura del pueblo, pues por mucho que se quieran «ajustar al terreno», los expertos del Norte no conocen en profundidad unas formas de vida que se van a deteriorar bruscamente al introducir técnicas modernas que requieren una adaptación humana que debería de ser más lenta y prolongada. Una nueva colonización puede cernirse sobre ellos: la colonización «cultural».

En relación con esta idea, un obispo del Tercer Mundo se expresaba así en un bello poema:

VEN BUSCAREMOS JUNTOS

Ayúdanos a descubrir las riquezas
que duermen en nosotros
Cesa de considerarnos como pobres
porque tenemos todo lo que tú tienes

Ayúdanos a descubrir
lo que nos tiene encadenados
cesa de considerarnos como esclavos,
porque vuestras cadenas
son diferentes de las nuestras

Sé paciente con este pueblo nuestro
no nos creas retrasados
porque nos cuesta a veces seguiros

Ten paciencia con nuestra lentitud
no nos acuses de pereza,
porque vuestro ritmo
es demasiado rápido para nosotros

Sé paciente con nuestros símbolos
no nos trates de ignorantes
porque no sepamos descifrar los vuestros.

Quédate con nosotros
y muéstranos esas riquezas que están en ti
y que deseas compartir con nosotros.

Quédate con nosotros
y muéstrate receptivo
de lo que podemos ofrecerte.

Quédate con nosotros
sé un compañero que marcha
a nuestro mismo paso,
ni delante, ni detrás,
en busca de la vida y finalmente de Dios.

En el terreno de la práctica se podrían señalar muchos casos de implantación de modelos de desarrollo copiados del Norte y que la realidad ha demostrado ser un fracaso.

Por poner un ejemplo, reflexionaremos sólo sobre algo tan conocido y por otra parte tan positivo como la alfabetización.

Precisamente este año de 1990 ha sido proclamado por las Naciones Unidas como Año Internacional de la Alfabetización y con este motivo tuvo lugar del 5 al 9 de Marzo en Tailandia la Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Esto ha dado lugar a plantearse de nuevo la necesidad de la erradicación del analfabetismo pero dentro del marco de una educación adecuada.

Y sin embargo...

No todas las 2.800 lenguas que aproximadamente se hablan en el mundo tienen escritura. Sólo varios centenares existen hoy de forma escrita. Para muchos analfabetos el aprender a leer y escribir significa también aprender un nuevo idioma. Y aprenderlo la mayoría de las veces a través de métodos y planes muy poco adecuados a la vida real de las poblaciones autóctonas. El resultado suele ser desgraciadamente un alto porcentaje de fracaso escolar en los niños y el abandono de un empeño inaccesible en los adultos.

Es revelador lo que en este terreno escribe Arturo Portilla en la revista «Autoeducación» del Instituto de Pedagogía Popular de Lima en su número de Abril de 1989: «La importancia que reviste la relación entre el analfabetismo e idiomas nativos en contraposición con el esfuerzo de los sucesivos gobiernos para desarrollar una educación intercultural que implique la participación de las poblaciones indígenas en las decisiones referentes a su propio desarrollo y la persistencia de actitudes racistas en la sociedad actual, no significan en modo alguno que el problema del indio y el fenómeno del analfabetismo sean problemas étnicos o educativos. Más bien revelan el riesgo que representa para los sectores populares y sobre todo para el campesinado pobre de lengua nativa, la ejecución de programas educativos burgueses, únicos y generales para todo el país, formulados y evaluados por hispano-hablantes para vernáculo-hablantes, desde la capital para las provincias, desde la Costa para la Sierra y la Selva, de los dominadores para los dominados».

Como contrapunto, en Bangladesh, uno de los países con mayor número de analfabetos de Asia, se ha iniciado en 1985, una experiencia como respuesta a las peticiones de los padres de las aldeas rurales.

Son escuelas con un sólo maestro, promovidas por el Comité para el Progreso Rural de Bangladesh (CPRB) que ofrecen un nuevo modelo de enseñanza primaria básica, al alcance de los hijos de la mayoría de la población pobre y adaptado a sus necesidades.

En las escuelas del CPRB se enseña un programa de tres años de *gla (la lengua nacional), aritmética y estudios sociales, para los niños de 8 a 10 años.

Las clases tienen lugar en construcciones de adobe y bambú con techo de paja o de hojalata. Los niños se sientan en el suelo de tierra sobre esteras. Cada niño recibe una pizarra pequeña, lápices, cuadernos y libros de texto. Los maestros disponen de una pizarra mural, un taburete y un baúl para guardar los materiales. Se presta especial atención a la matriculación de los niños, que representa el 63% del alumnado.

El éxito de las escuelas del CPRB ha colmado todas las expectativas. La tasa de asistencia diaria supera el 95% y la tasa de abandono es sólo del 1,5% para un período de tres años. Es de destacar el hecho de que un 95% de los alumnos han superado el examen de ingreso al cuarto curso del sistema educativo formal.

Los maestros no son profesionales plenamente calificados, sino jóvenes casados de las aldeas, con un buen nivel de instrucción, que siguen un cursillo intensivo de 12 días y reciben orientación periódica, supervisión y cursillos de reciclaje. Los padres y dirigentes de las aldeas participan activamente en la creación y administración de estas escuelas.

El programa de las escuelas del CPRB tiene una orientación más funcional que el de las escuelas públicas. La aritmética, por ejemplo, incluye métodos simples de contabilidad, unidades de medida y de manejo de dinero. Los estudios sociales se centran en temas prácticos como la salud y la cooperación entre vecinos y en problemas como los matrimonios precoces y las dificultades asociadas al pago de la dote.

En 1988 el CPRB inició una experiencia con un segundo tipo de escuela, para alumnos de 11 a 14 años sin ninguna instrucción formal previa. En la actualidad está en proyecto una rápida ampliación del número de escuelas de ambos tipos.

La mejor educación para el desarrollo en el Tercer Mundo es por lo tanto aquella que ayuda a descubrir los propios valores y que da una conciencia de capacidad real para superar la

situación de marginalidad y opresión.

Socialmente, son los movimientos de base y las acciones concretas y coordinadas desde ella, lo que va a dar fuerza a un cambio positivo en el desarrollo de los pueblos.

Desde la práxis de una ONG que como MANOS UNIDAS lleva 30 años en trabajos de campo a través de más de 5.000 proyectos totalmente realizados, podemos afirmar que:

- La ayuda al desarrollo de las ONGs ha de implicar siempre directa o indirectamente una educación para el desarrollo, no sólo en el Norte, sino también en el Sur entre las poblaciones a las que se pretende ayudar.
- Que esto se consigue en buena parte en los trabajos de campo, a través de la participación activa de los propios beneficiados en el proyecto.
- Que es mejor, incluso aunque comporte riesgos, que sean ellos mismos quienes se responsabilicen y dirijan el proyecto en la medida de lo posible.
- Que apoyar los movimientos de base y las iniciativas autóctonas es un compromiso que las ONGS deben asumir, aún cuando ciertos «poderes establecidos» no estén muy de acuerdo con ello.
- Que hay que dar preferencia a los proyectos que actúan con efecto multiplicador y a aquellos que comportan un desarrollo integral.
- Que los pequeños proyectos que se hacen en la base y desde la base son menos espectaculares, pero son los que más se «ajustan al terreno» y los que mejor pueden ser asumidos por la población más pobre y alejada preparándola para su desarrollo y concienciación. Son por lo general los más humanos.
- Que el desarrollo humano debe primar por encima de toda consideración económica y de proyectos que mejoran sólo este aspecto económico.
- Que los mejores proyectos son los que van dirigidos a crear conciencia del propio valer, a la consecución de un desarrollo autóctono y a la formación de líderes en las comunidades.

A modo de ejemplo, transcribimos aquí un resumen de tres proyectos escogidos al azar de los más de 800 que total o parcialmente se han financiado en 1989.

En Asia: Filipinas

Cada vez con más frecuencia muchas organizaciones de Mindanao (isla al sur de Filipinas) están solicitando apoyo financiero para llevar a cabo Seminarios de Formación destinados a líderes comunitarios con objeto de capacitarles para dirigir proyectos de desarrollo. La Organización Grupos Alternativos MAGI (corresponde a la sigla tagal) organiza tres seminarios que en dos años formarán 210 líderes. La financiación la hacen «Terre des Hommes» de Alemania y Manos Unidas que corren con los gastos de organización y equipamiento. El proyecto se realiza en Devao-City y lo dirige Bert Cacayan.

En Africa: Ghana

Mampong es una ciudad de unos 100.000 habitantes en su mayoría granjeros. Está situada a 50 km. de Kumasi, la segunda ciudad más grande de Ghana. En toda la región la malnutrición, la falta de escolarización, la marginación rural y sobre todo la discriminación de la mujer son males muy arraigados. El proyecto pretende luchar contra estos factores negativos con la formación y la promoción de la mujer, factor fundamental en la estructura social y económica de la familia, mediante cursos de formación y entrenamiento de promotoras educacionales, 100 mujeres jóvenes, que luego se repartirán por los poblados y así extenderán su labor.

Al frente del proyecto está Fonsaba A. Benahena.

En Latino-América: Bolivia

En Sucre, la Acción Cultural Loyola (ACLO) tiene una emisora, «Radio Tarija - La Voz del Campesino» que sufrió un atentado en 1986, siendo destruidos todos los equipos de transmisión. Manos Unidas junto con otras organizaciones y la ayuda de los campesinos han hecho posible su reconstrucción y que se vuelva a oír su voz con más fuerza, si cabe, que antes. Desde que empezó Radio Tarija se vio la importancia de la formación de reporteros rurales. Estos campesinos son agentes de cambio dentro de sus comunidades y, al ser reporteros, tienen ocasión de manifestar sus inquietudes y necesidades la vez que denuncian las injusticias a que son sometidos. Este proyecto quiere reactualizar los conocimientos de los reporteros por medio de cursillos y, al mismo tiempo, formar otros nuevos para que pueda haber uno en cada comunidad. Estos campesinos tienen unos programas diarios en la radio que se llaman «Noticias que brotan de mi tierra» y «El pueblo es noticia». Manos Unidas financia este proyecto en dos años al frente del cual está Javier Velasco Suárez, Director de ACLO.

La experiencia continuada del trabajo en la base del Tercer MUndo nos ha enriquecido de tal manera que hemos tratado de «aprovecharla» precisamente para la educación para el desarrollo en el Norte poniendo en relación las bases de las poblaciones en un trabajo solidario. Ello se hace a través de la «Operación Enlace».

La «Operación Enlace» pretende relacionar grupos de base en el Norte con grupos de base en el Sur que trabajan en su propio desarrollo. El principal objeto es aumentar el conocimiento directo y recíproco a través de la correspondencia entre ambos grupos y fortalecer la solidaridad con acciones concretas.

La relación se inicia con la elección por parte de un grupo de España de uno de los proyectos de desarrollo estudiado y aprobado por Manos Unidas y pendiente de financiación. Este grupo puede estar formado por escolares, universitarios, sindicatos, parroquias, ayuntamientos, etc. o simplemente un grupo de amigos. Una vez adoptado, se les informa de las circunstancias del proyecto y de las personas que lo van a realizar en el país del Tercer Mundo. A ambos grupos se les proporcionan las señas para que puedan relacionarse. El grupo de España se compromete a colaborar económicamente con el proyecto y se les envía una ficha del mismo para que puedan reunirse y ampliar datos.

La financiación se hace a través de Manos Unidas, a quien el grupo de España envía el dinero que ha recogido en las diferentes acciones que ha realizado para este fin. Este dinero pasa a formar parte del total de la recaudación de ese año de Manos Unidas.

Esta es una de las acciones que hemos puesto en marcha para que las bases se relacionen y se conozcan. El descubrimiento de nuevas formas de relación y solidaridad nos hará mejorar la educación para el desarrollo, lo mismo en el Norte que en el Sur.

AGUSTI VIÑAMATA

EDUCACION PARA EL DESARROLLO Y ENSEÑANZA PRIMARIA: UNA PROPUESTA DE ENFOQUE

EDUCACION PARA EL DESARROLLO Y ENSEÑANZA PRIMARIA: UNA PROPUESTA DE ENFOQUE

Agustí Viñamata

A modo de introducción quisiéramos aclarar que esta comunicación es una síntesis de ideas: ideas propias -surgidas de la experiencia de siete años de trabajo del servicio educativo de Manos Unidas- e ideas ajenas -de otras organizaciones que trabajan en el campo de la educación para el desarrollo: Ecole et Tiers Monde, Unicef, CWDE...

Antes de analizar posibles estrategias didácticas, conviene concretar a qué nos estamos refiriendo al hablar de «educación para el desarrollo». Más que entrar en definiciones teóricas puede ser útil precisar qué creemos que debería pretender: un cambio en las actitudes y comportamientos sociales en relación con los desequilibrios Norte-Sur, animando a la gente a no aceptar las cosas pasivamente; ayudando a las personas a ver las consecuencias de las diferentes opciones y alentándolas a tomar decisiones.

A nivel escolar, se trataría de ayudar a los chicos a que conozcan las causas y las consecuencias del subdesarrollo; analicen los mecanismos que, aún hoy, lo posibilitan; descubran cuáles pueden ser las soluciones factibles y se motiven y capaciten para trabajar en favor de la justicia y la solidaridad. En pocas palabras: se trata de ayudar a que surjan personas despiertas y críticas que posean la motivación y la habilidad necesarias para participar activamente en los esfuerzos en favor del desarrollo del Tercer Mundo.

El párrafo anterior quizá pueda reflejar una confianza exagerada en la escuela como motor del cambio social. No es esa nuestra intención. Somos conscientes de que la escuela no puede por sí sola cambiar una sociedad de la cual es producto y reflejo; pero también creemos que ningún cambio social puede consolidarse si no es asumido por el sistema educativo.

I. ENFOQUE CONCEPTUAL

Al introducir en la actividad escolar las cuestiones referentes al tema del subdesarrollo -concepto éste confuso y que ponemos entre comillas- aparecen ciertos riesgos, especialmente en cuanto al tratamiento a dar a las culturas propias del llamado «Tercer Mundo». Existe el peligro de ofrecer una visión falsa y estereotipada, a partir de nuestra concepción «occidentalista» de la realidad, y crear o favorecer un sentimiento de superioridad entre los alumnos. (Estudios de psicología evolutiva han mostrado que hacia los 9 años de edad el niño ha asumido ya los prejuicios existentes en el entorno social y cultural en que ha vivido. Por lo tanto es importante compensar los estereotipos negativos y peyorativos, con la aportación de imágenes positivas de los demás pueblos del mundo y de sus formas de vida).

El tratamiento de la realidad del Tercer Mundo, para ser verdaderamente pedagógico, exige un enfoque global y pluridimensional del tema. Aún así, a fin de fijar unas fases conceptuales mínimas como punto de partida de la práctica escolar, podemos hacer algunas distinciones sectoriales.

-En cuanto al aspecto geográfico

El subdesarrollo, aunque predominante al «Sur» no debe ser identificado ni con una zona geográfica concreta ni tampoco con un clima determinado; los factores naturales, aún siendo muy importantes, raramente son las causas principales del problema y nunca las únicas.

-En cuanto al aspecto histórico

Hay que constatar una primera realidad: antes del subdesarrollo, en el Tercer Mundo había una economía de subsistencia y un cierto nivel de desarrollo, tal y como demuestran las diferentes sociedades que han adquirido un alto grado de evolución antes de ser colonizadas.

Tampoco hay que ocultar el hecho de que la imposición de unos valores, de unos modos de vida y de unos comportamientos que les eran ajenos, ha traído como consecuencia la destrucción de muchas sociedades en el plano cultural (y en muchos casos en el físico) y la pérdida de su propia identidad.

La colonización, globalmente considerada, ha sido un freno para el progreso de estos países. Las infraestructuras económicas impuestas -instrumentos de explotación colonial al servicio de la metrópolis- no se convertían necesariamente en factores de desarrollo.

Las infraestructuras sociales coloniales (la escuela entre ellas) han constituido al mismo tiempo factores de freno y de desarrollo, por su falta de adecuación a la realidad local.

-En cuanto al aspecto demográfico

Actualmente la tierra tiene la capacidad necesaria para alimentar a todos sus habitantes. El hambre que hay en el mundo no es un problema de recursos alimentarios, sino de reparto inadecuado de bienes y alimentos.

El control del crecimiento demográfico es uno de los temas importantes que tienen planteados los países en vía de desarrollo, pero no hay que olvidar que las elevadas tasas de natalidad son antes una consecuencia que una causa del subdesarrollo.

-En cuanto al aspecto cultural

En el proceso de difusión de la cultura de Occidente por todo el planeta, un cierto número de proposiciones no se consideraron ni siquiera discutibles -la civilización occidental era la única «buena» y llevarla y/o imponerla a los demás pueblos se entendía como un derecho e incluso como un deber.

Sólo recientemente Occidente ha empezado a dudar de sí mismo y de su seguridad de ser la civilización universal. Y la consecuencia de nuestra entrada en esta duda ha sido la aparición de una mentalidad pluralista -todavía minoritaria- y la toma de conciencia de los valores de todo tipo que poseen las diversas civilizaciones y del respeto que merecen.

Por otra parte, y a causa de la revolución tecnológica en los medios de comunicación y transporte, las sociedades van adquiriendo un carácter pluricultural. Hay que reconocer el derecho a la diferencia y saber descubrir la riqueza de la diversidad.

-En cuanto al aspecto económico

Muchos países del Tercer Mundo han obtenido -al menos en teoría- su emancipación política, pero aún son dependientes económicamente. Entre las razones de esta dependencia destacan:

* falta de poder político real en el concierto internacional;
* economías nacionales basadas, como herencia de la colonización, en la producción y exportación de unas pocas materias primas y/o productos básicos.
* excesiva especialización a nivel agrícola;
* faltas casi total de industrias de transformación propias;
* nula participación en las redes internacionales de transporte y en los sistemas mundiales de distribución y comercialización de los productos;
* acuerdos comerciales y financieros internacionales muy desfavorables;
* elevada deuda externa;
* corrupción y/o ineficacia de sus propios gobiernos;

Los problemas de los países no se resolverán repitiendo la historia económica de los países ricos, sino, al contrario, mediante la búsqueda de otros caminos. Los modelos importados del exterior y basados únicamente en criterios de eficacia económica, no pueden responder a las aspiraciones de los pueblos del Tercer Mundo. Ningún proyecto podrá mejorar la situación de estos pueblos si no cuenta con su adhesión y participación; si no asocia a la gente a su propio proceso de desarrollo.

Dado que la población del Tercer Mundo es esencialmente campesina, es a través de la revitalización de las sociedades rurales que hay que enfocar en proceso de desarrollo. La industrialización de los países subdesarrollados sólo podrá arraigar si los ingresos de los campesinos y su poder adquisitivo son suficientes para crear y mantener una demanda interior. Sin unas salidas internas, el desarrollo industrial se decanta hacia la exportación y, por tanto, hacia la dependencia.

-En cuanto a los aspectos sociales y políticos

La explotación económica y la dominación cultural e ideológica son una manifestación evidente de la existencia hoy de una nueva forma de colonización del Norte sobre el Sur.

Un desarrollo solidario, un Nuevo Orden Económico Internacional (NOEI) como el que ha sido pedido por las Naciones Unidas, pasa necesariamente por una negociación global e igualitaria de los problemas: la energía, las materias primas, el sistema monetario, las transferencias de tecnología y de ayuda, la política de precios internacionales, la conservación del medio ambiente, el aprovechamiento solidario del mar y del espacio exterior, el fin de la carrera armamentista, la deuda externa, etc.

Este nuevo orden internacional solidario no pasa en cambio por una aceptación pura y simple de las reivindicaciones de los gobiernos del Tercer Mundo, muchos de los cuales ni son representativos ni fomentan una distribución justa de la riqueza de sus propios países. Psa por un desarrollo autocentrado, por una transformación no sólo de estructuras sino también de mentalidades, por la coparticipación en el poder y en las responsabilidades internacionales por la paz, la solidaridad, la justicia y el respeto a los derechos humanos.

La base del desarrollo no radica en el capital, los expertos, la tecnología y los alimentos que los países del Norte transfieren, sino en la posibilidad de que los pueblos del Sur lleguen a hacerse dueños de su propio destino económico y social.

II. ENSEÑAR A LOS NIÑOS A NO SER INDIFERENTES

A la hora de definir objetivos a nivel de conducta, dos rasgos básicos sobre los cuales debe

centrarse la reflexión pedagógica son la presencia de conducta prosocial y la aptitud para implicarse personalmente en acciones colectivas.

-Conducta prosocial

Se relaciona con actitudes como el interés por los demás, el comportamiento cooperativo, la empatía, el altruismo, la visión en perspectiva, etc. De hecho, en los países ricos, los niños de hoy parecen jugar menos y encontrarse involucrados en su entorno de manera menos activa, cosa que no es demasiado sorprendente si pensamos que en ciertos países miran la TV una media de 40 horas semanales. Hay una tendencia a la pasividad frente al aprendizaje práctico experiencial.

Son niños que son bombardeados por un auténtico alud de información (libros, películas, TV, discos, vídeos, etc.), pero, aún así, no tienen gran conocimiento de lo que sucede a su alrededor.

Esta paradoja -ignorancia entre abundante información- confirma que la aproximación tradicional, consistente en compensar la falta de conocimientos y de percepción empática mediante un aumento de información, no es la respuesta adecuada en este caso.

Los estilos cognitivos de los niños han cambiado espectacularmente en los últimos 20 o 25 años. Los niños actuales tienen una significativa menor «atención prolongada» que los de antes, son menos activos, tienen una mayor necesidad de gratificación inmediata y un ansia de diversión más fuerte. Para que una información sea recogida por ellos, tiene que ser breve, emocionante, dramática, amena y ágil -en una palabra, «televisiva».

Entonces ¿qué puede hacer el educador»? No es tarea fácil implicar a los niños en acciones para el desarrollo (concepto éste poco claro, por otra parte). A nivel de motivación, las opciones son limitadas, ya que ellos no pueden, a diferencia de los adultos, votar, ir a la huelga o investigar científicamente...

-Implicación: ventajas y desventajas

Actividades como escribir ensayos, organizar exhibiciones o semanas del hambre, etc. son ciertamente de gran valor educativo, pero no proporcionan una respuesta al deseo de los niños de «cosas reales». (Más que nada sirven para «abrir boca» y elevar el nivel de concienciación). Y el resultado puede ser que acaben preguntando: «Muy bien, pero qué podemos hacer en realidad?».

La respuesta que parece obvia consiste en implicar a los niños en tareas de desarrollo a nivel de su entorno inmediato: la vecindad, la escuela, etc.

Este tipo de actividades incluye múltiples opciones: trabajar cooperativamente con los más pequeños, los enfermos, los minusválidos, las minorías marginadas, etc.; en la conservación y mejora de la calidad de vida y del medio ambiente o en la realización de pequeñas campañas locales de sensibilización y/o de apoyo a proyectos concretos en favor del desarrollo del Tercer Mundo (hermanamientos, operaciones enlace, intercambios escolares, etc.).

La «actividad para el desarrollo» a nivel local hace que los niños ganen respeto por ellos mismos, al darse cuenta del hecho de que pueden tomar decisiones e influir sobre sus propias vidas y las de otros. También se consigue que se vayan capacitando para analizar informaciones complejas. Trabajando a este nivel se proporciona a los niños la oportunidad de hacer frente a situaciones que pueden manejar responsablemente.

Por otra parte, hay que tener presente que un planteamiento pedagógico inadecuado puede producir a los niños crisis de ansiedad o bien una apatía total, al verse enfrentados a problemas que les desbordan. De ninguna manera se trata de culpabilizar al niño ni de saturarlo de informaciones trágicas. Nuestra intención es facilitarle ciertos elementos a fin de ayudarle a lograr una comprensión más razonable y globalizada de los problemas mundiales y para estimular sus voluntades en la búsqueda de soluciones.

III. VIVENCIA DEL PROBLEMA

Una «atmósfera escolar» apropiada es uno de los elementos fundamentales de la educación para el desarrollo, que no tendría sentido en un contexto cerrado, rígido y/o autoritario. A este respecto, son básicas cuestiones como:

* La gestión de la escuela: organización del trabajo; establecimiento de normas; papel de los alumnos, maestros y padres; relación niños-adultos; sistema de resolución de conflictos; etc.

* La relación escuela-sociedad: conexión con el entorno inmediato (barrio, comunidad local, etc.); conexión con los acontecimientos exteriores nacionales e internacionales.

Asimismo, es importante utilizar técnicas psicopedagócicas que hagan posible la vivencia práctica de los problemas estudiados en el aula. La principal finalidad de un programa de educación para el desarrollo no es la adquisición de conocimientos sino la provisión de experiencias vitales que conduzcan, posteriormente, a la acción, tanto personal como del grupo-clase. En este sentido, los juegos de simulación y las dinámicas de grupo son sumamente interesantes porque:

- facilitan cierta vivencia de la desigualdad de oportunidades;
- ayudan a experimentar, de alguna manera, los mecanismos personales y estructurales que dificultan la solidaridad y son factores de desarrollo;
- muestran la necesidad de análisis del propio sistema personal y colectivo de valores, en relación con los problemas derivados de la miseria y la marginación;
- si bien no plantean ninguna responsabilidad real de comportamiento, preparan y estimulan la toma de decisiones (a nivel personal y colectivo) en favor de los pobres y los marginados.

Compromiso de grupo:

Una vez comprendida la realidad del Tercer Mundo y experimentada, en cierta manera, con dinámicas y simulaciones, sería conveniente sugerir -nunca imponer- al grupo-clase la toma de determinaciones cara a una actuación concreta según, claro está, las posibilidades del alumnado.

Algunas sugerencias:

- Elaboración y práctica comunitaria de algunas normas colectivas de conducta y de resolución de conflictos en clase y en la escuela.
- Comunicación (intercambios diversos) con niños, escuelas y comunidades de diferentes regiones y países.
- Conmemoración, en la escuela, de hechos y fechas especiales («Día del Tercer Mundo», «Día Mundial de la Alimentación», «Día Mundial de la Salud», Premio Nobel de la Paz, etc.).
- Intervenciones públicas (cartas y sugerencias a las autoridades, participación en programas de radio u otras colaboraciones con los medios de comunicación...).
- Práctica de la solidaridad:

a) A nivel local (entorno inmediato):

* Actividades concretas a fin de subsanar, en la medida de lo posible, las carencias e injusticias en la escuela, el vecindario, la familia, el grupo de amigos, etc.

* Entrar en contacto con entidades cívicas e instituciones locales a fin de conocer su función y, posteriormente, colaborar con ellas.

b) A nivel de la realidad internacional:

* Cooperación con las organizaciones no gubernamentales que trabajan en favor de los pueblos del Tercer Mundo (realización en la escuela Y/o barrio de pequeñas campañas de sensibilización y apoyo a proyectos concretos de desarrollo).

* Entrar en contacto con asociaciones de refugiados e inmigrantes residentes en nuestro país:

- ¿Cómo viven? ¿Cuál es su realidad?
- ¿Cuáles son sus perspectivas de futuro?
- ¿Cuáles son sus aspiraciones?
- ¿Cómo podemos ser solidarios y colaborar con ellos?
- ¿Qué podemos aprender de ellos?

IV: LA «ACTUALIDAD» COMO CENTRO DE INTERES

La «actualidad» de los países del Tercer Mundo llega a nosotros a través de los medios de comunicación social, servida generalmente como referencia superficial de acontecimientos espectaculares, casi siempre de carácter negativo -son los «desastres»: hambres, sequías, guerras, inundaciones, terremotos, persecuciones, etc.

Aunque en esta visión negativa no se agota la realidad del Tercer Mundo, estos acontecimientos pueden ser ocasión para iniciar un proceso de reflexión sobre la auténtica realidad de estos pueblos y países.

-Posibilidades pedagógicas

* el «desastre» proporciona una oportunidad para introducir ciertos temas, como son: refugiados, minorías, ayuda internacional, intereses políticos, etc.

* proporciona un núcleo de interés y posible estudio que cuenta con una fuerte cobertura por parte de los medios de comunicación.

* el núcleo inicial puede conducir al estudio y al conocimiento de países normalmente no incluidos en el curriculum.

* la cobertura de los medios de comunicación ayuda actuando como estímulo para el trabajo creativo.

-Desventajas pedagógicas

* un «desastre» es una situación atípica en un país y en la vida cotidiana de un país y, por tal motivo, no refleja una realidad habitual, sino un estado excepcional. Es importante relacionar las situaciones de emergencia con el contexto permanente global.

* es necesaria una cuidadosa revisión de la información procedente de los medios de comunicación social, la cual puede ser tendenciosa.

* los medios de comunicación tienden a enfatizar los aspectos más trágicos y emotivos del desastre. Las imágenes del auxilio de emergencia suelen estimular en el espectador occidental la idea de dependencia, desamparo, incapacidad, «caridad», etc. En este sentido, la cobertura informativa puede contribuir a fijar el estereotipo de «Tercer Mundo igual, únicamente, a desastres y problemas».

* el desastre concreto desaparece pronto de la actualidad informativa. Si no se dispone de recursos alternativos fácilmente accesibles, el trabajo no podrá prosperar.

* un estudio o trabajo realizado a nivel simple puede satisfacer a los maestros con inquietudes, deseosos de incorporar este tipo de cuestiones al curriculum, pero si no se profundiza, se corre el riesgo de agudizar la desinformación de los alumnos y de fomentar los tópicos.

Nota: El apartado II está basado en
«Teaching children to care»
N. Van Dudenhoven
Action for Development, Abril 1983

RAFAEL VALLS MONTES

METODO HISTORICO O "MANIPULACION DE LA HISTORIA"; POR UNA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA VINCULADA A LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO

METODO HISTORICO O "MANIPULACION DE LA HISTORIA"; POR UNA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA VINCULADA A LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO

Rafael Valls Montes

El estudio de la asignatura de historia, sea integrada dentro de la denominación de Ciencias Sociales o como materia independiente, se inicia, frecuentemente, sin prestar la mínima atención tanto a su metodología específica como a las dificultades intrínsecas de comprensión que presentan algunos de sus conceptos más fundamentales (multicausalidad o relativismo de las interpretaciones propuestas, por citar sólo aquellos aspectos más relacionados con el tema de esta comunicación). En el desarrollo posterior de la materia estos temas tampoco son tratados de forma explícita, ni incluso implícita.

Si esta práctica, habitual en nuestro ámbito educativo, es una aberración en cualquier situación en la que se pretenda abordar seriamente un tema histórico, lo es mucho más si va destinada a alumnos que, por su edad o instrucción, desconocen o no están habituados a las características peculiares del discurso histórico.

En el fondo de la cuestión subyace la poderosa vigencia de una visión marcadamente «positivista» de la historia y el olvido de la diferencia existente entre, por una parte, los hechos y datos (los «res gestas», según la denominación clásica) que, fruto de la erudición y de la investigación, son aceptados por todos o la mayoría de los historiadores y, por otra, las interpretaciones o explicaciones («rerum gestarum») realizadas por los historiadores a partir de los conocimientos factuales, en las que ya no caben los criterios de autoridad, sino valorar su coherencia explicativa, su mayor o menor adecuación a los datos de que se dispone y, también, su interés para la comprensión de la sociedad actual y de su problemática (la dimensión de esta comunicación no nos permite abordar la cuestión de la relación existente entre «hecho» histórico e interpretación, en cuanto que ésta elige, selecciona y, por tanto, destaca unos hechos y temas por encima o en «perjuicio» de otros).

Resulta, como consecuencia de esta práctica educativa, que la signatura de historia se convierte en una materia cerrada, acabada y definitiva, en vez de plantearse, igual que cualquier otra ciencia, como un saber en construcción y, por tanto, relativo y provisional en sus resultados y abierto a posteriores revisiones críticas, a partir de las nuevas aportaciones e investigaciones que se realicen.

Esta actitud ha permitido que la enseñanza de la historia (o la más imprecisa de «Ciencias Sociales») se convirtiese, por una parte, en el instrumento predilecto de ideologización por parte del poder constituido (Valls, 1984 y 1990) y, por otra, en una materia constituida, fundamentalmente, por una descripción-narración simplificada de diferentes hechos históricos, considerados como algo definitivo y perfectamente establecido, para la que cualquier profesor podía considerarse suficientemente preparado. A esta situación se ha añadido la frecuente confusión entre

recursos didácticos y metodología histórica, con lo que la positiva utilización de los primeros ocultaba la necesidad de la segunda, permitiendo de esta manera que perdurasen en la enseñanza «modernizada» de la historia tanto unos contenidos ya superados como, sobre todo, una visión acrítica (y, por tanto fácilmente manipulable) de la misma. Desde esta trasnochada y peligrosa perspectiva, la enseñanza de la historia puede emprenderse, sin más problemas, tras la simple lectura de cualquier manual al uso, pues su finalidad principal es que los alumnos logren reproducir-memorizar los hechos, interpretaciones y valoraciones contenidas en el libro de texto. Por nuestra parte consideramos, contrariamente, que un conocimiento adecuado de la metodología histórica y de los contenidos, en el sentido de conocer el estado actual de la disciplina, es un punto de partida imprescindible para cualquier intento serio de programar y realizar la enseñanza de la historia (Fontana, 1988).

A estos problemas intrínsecos al estudio-enseñanza de la historia, hay que añadir, además, los condicionantes derivados de su adecuación didáctica a los distintos niveles del desarrollo intelectual de los alumnos y aquellos aspectos que los recientes estudios de psicología cognitiva destacan como posibilitadores de un aprendizaje más válido y creativo. Desde una visión constructivista del proceso de aprendizaje, muy resumidamente, se considera que éste debe ser significativo (interactivo respecto al conocimiento previo «no científico» o preconceptual de los alumnos sobre los temas tratados) y relevante (tanto desde el punto de vista de la propia disciplina como desde las vivencias o preocupaciones de los alumnos). Estas investigaciones establecen igualmente que la mejor forma de enseñar una disciplina es la de reproducir, en el proceso de enseñanza, su propio método de investigación, adecuándolo a las posibilidades y capacidades intelectuales del alumnado (Pozo, 1987). En consecuencia, la iniciación en el estudio de la historia debe de asemejarse y reproducir, en lo posible, aunque sea a escala muy simplificada, el proceso seguido por los historiadores en sus investigaciones. Las pequeñas indagaciones realizadas por los alumnos servirán para conocer las características fundamentales del trabajo del historiador, tanto del tipo de fuentes utilizables y del método para tratarlas como del carácter forzosamente relativo de las conclusiones más o menos generales a las que se llegue.

Una cuestión fundamental derivada de nuestro planteamiento es la necesidad de clarificar la función asignada a la enseñanza de la historia, especialmente en la enseñanza obligatoria y en relación con las grandes metas educativas propias de este período escolar. De forma resumida, el estudio de la historia debería posibilitar prioritariamente:

- Introducir al alumno en la comprensión «crítica» de los rasgos fundamentales de la sociedad contemporánea, a través de sus antecedentes y de los contrastes históricos pertinentes.
- Desarrollar su comprensión de la naturaleza social e individual del ser humano, iniciándole crítica y activamente en la comprensión de los complejos procesos del cambio social.
- Ampliar su capacidad de análisis y crítica de las fuentes de información.
- Imbuirle en la comprensión, valoración y respeto del patrimonio histórico-artístico y en un mayor disfrute cultural y estético del mismo (Domínguez, 1989).

Consideramos que, desde esta perspectiva, la introducción al estudio de la historia conviene realizarla partiendo del presente, de la «historia reciente» (Aróstegui, 1989) y de la realidad más inmediata y significativa para el alumno, como forma de ir construyendo y ampliando su horizonte temporal, preparando el terreno para una posterior comprensión más descentrada respecto de su propia historia personal, que, a su vez, le permitirá, posteriormente, un uso más adecuado y relativista de las distintas épocas históricas y de las diversas sociedades. Con ello se puede lograr, además, que al familiarizarse de una forma constructivista con las divisiones convencionales utilizadas por los historiadores (año, decenio, siglo, milenio, eras históricas, etc.) éstas vayan quedando englobadas dentro del esquema comprensivo del alumno.

La existencia de propuestas didácticas parcialmente similares a las que proponemos (entre ellas, por citar sólo las más asequibles, la más general de Luc, 1981; o las más concretas de Cànoves, 1987; Dawson, 1988; Zabala, 1988; Maestro, 1988 o la de Gil-Peris, 1990) en las que

se reproducen detalladamente los cuestionarios, preguntas y otros tipos de materiales utilizados con los alumnos de diversas edades, nos ha permitido centrarnos más directamente en su fundamentación teórica.

En resumen, el aspecto fundamental que queremos destacar en esta comunicación es la necesaria aproximación de la enseñanza de la historia a las principales características específicas de su metodología científica. De entre ellas destacaríamos:

- Distinción entre hechos-datos históricos e interpretación histórica.
- La necesaria selección de los hechos históricos.
- Relativismo de las interpretaciones históricas.
- Introducción a las fuentes históricas (características y posibles usos) y al «método del historiado».
- Planteamiento de hipótesis interpretativas que comporten el tratamiento crítico de información contradictoria y posibiliten la confrontación argumentativa, así como la elaboración de conclusiones tendientes a la conceptualización y generalización matizadas.

Conclusiones:

Puede considerarse que una propuesta como la sucintamente expuesta supone la dedicación de un amplio número de horas de clase a una actividad secundaria o formalista, que no aporta grandes conocimientos «historiográficos» a los alumnos ni les amplía su horizonte cultural. Evidentemente, nuestra valoración es muy distinta. Consideramos que este planteamiento, básicamente metodológico, en su primera parte, no puede ser tomado como algo cerrado en sí mismo, ya que debería ser complementado con un tratamiento basado en una confrontación «historiográfica», también en profundidad, sea de un tema de los incluidos en el período previamente abordado (la guerra civil, la II República, el franquismo, la industrialización) o cualquier otro tema de los que se hayan suscitado a lo largo de su elaboración y que sea relevante, esto es, que haya sido objeto de atención y de debate entre los historiadores y del que, por tanto, puedan ofrecerse interpretaciones contrapuestas o diferenciadas.

Consideramos que, de esta manera, se puede lograr que los alumnos realicen una primera aproximación-introducción, suficientemente científica, a las bases metodológicas del estudio de la historia: por una parte, a las fuentes suministradoras de información y, por otra, a las distintas lecturas o interpretaciones, más o menos justificadas, más o menos válidas en función de la coherencia resultante de la combinación creada entre la información existente y su ordenación lógica.

Una vez los alumnos hayan logrado asimilar estos rudimentos básicos de la materia, aplicándolos a su propia vida y a la de sus familiares y entorno más inmediatos, estarán ya en disposición de poder iniciar, de una forma más rigurosa y crítica, el estudio de otras épocas históricas, las que se considere más representativas y fundamentales, tanto desde la perspectiva de su formación como desde la propia dinámica de la historiografía, con una atención prioritaria, en su estudio, al «estado de la cuestión». Con ello se podrá lograr, además, que, en cualquier momento posterior, los alumnos se pregunten por la fundamentación científica de las argumentaciones históricas que estudien o perciban en su vida habitual. La historia dejará progresivamente de ser considerada una asignatura en la que ya todo está dicho o hecho, para convertirse en un objeto de investigación permanentemente abierto, en continua construcción, a partir de los nuevos documentos y de las nuevas interpretaciones que sobre cada época o sociedad se vayan realizando. Podrán igualmente, ser críticos respecto de la mayor o menor validez de las mismas y, lógicamente, podrán serlo, en idéntica medida, respecto de la sociedad en la que se desarrollen (Lorenzo, 1990). De esta manera, la enseñanza de la historia podrá contribuir a la siempre difícil tarea de lograr una conciencia más crítica y ciudadana en los alumnos, lejos del adoctrinamiento y apología del orden nacional o internacional establecido al que la enseñanza de la historia fue sometida en numerosas y repetidas ocasiones.

Bibliografía

AROSTEGUI, Julio (1989): «La historia reciente o el acceso histórico a realidades sociales actuales», en Enseñar historia. Nuevas propuestas. Ed. Laia, Barcelona, pág. 33-52.
CANOVES, Gemma y otros (1987): El llibre de la teva vida. Introducciò a la història. Ed. Eumo, Vic.
DAWSON, Ian (1988): A family in the wars. Time Detectives, Macmillan Education, Londres.
DOMINGUEZ, Jesús (1989): «El lugar de la Historia en el curriculum 11-16: un marco general de referencia», en La enseñanza de las ciencias sociales. Ed. Aprendizaje Visor, Madrid.
FONTANA, Josep (1988): «L'Ensenyament de la Història». Actes del Primer Symposium sobre l'ensenyament de les Ciencies Socials. Ed. Eumo, Vic.
GIL, Encarna y Tomás PERIS: «Una proposta de indagaciò històrica a partir de fonts etnològiques i orals». Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, n. 4, Universidad de Valencia, Valencia.
LORENZO ESPINOSA, José Mª (1990): La Historia subversiva. UNa propuesta para la irrupción de la historia en el presente. Dpto. de Historia Contemporánea. Universidad de Deusto.
LUC, J.N. (1981): La enseñanza de la historia a través del medio. Ed. Cincel-Kapeluz, Madrid.
MAESTRO, Pilar (coord.) (1988): Historia. Proyecto para el ciclo 12-16. Hacemos historia. Guía del profesor y Cuaderno de ejemplos. Ed. Generalitat Valenciana, Valencia.
POZO, Juan Ignacio (1987): Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal. Ed. Aprendizaje Visor, Madrid.
VALLS, Rafael (1984): La interpretación de la Historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953). I.C.E. Universidad de Valencia, Valencia.
VALLS, Rafael (1990): «Fascismo y franquismo: dos manipulaciones diversas de la enseñanza de la historia», en Españoles e italianos en el mundo contemporáneo. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.
ZABALA, Antoni (1988): «Historia personal» [Propuesta para el ciclo medio de E.G.B.]. Guix, n. 124, pág. 23-30.

N. VIVES, M. MARTIN, L.A. GARCIA, M. BASSAS Y J.C. BERROCAL

PROYECTO TRANSCHOOL-TM; RED TELEMATICA DE ESCUELAS Y GRUPOS INTERESADOS EN CONOCER Y PARTICIPAR EN PROYECTOS DE DESARROLLO

PROYECTO TRANSCHOOL-TM; RED TELEMATICA DE ESCUELAS Y GRUPOS INTERESADOS EN CONOCER Y PARTICIPAR EN PROYECTOS DE DESARROLLO

N. Vives, M. Martin, L.A.García, M. Bassas y J.C. Berrocal

INTRODUCCION

Esta comunicación está estructurada en tres partes:

1) Objetivos, características y justificación del proyecto **TRANSCHOOL-TM**
   1.1. Características generales del proyecto
   1.2. Objetivos educativos y justificación del proyecto
2) Elementos básicos en el desarrollo del proyecto
   2.1. La creación de la base de datos documental
   2.2. Terminología
   2.3. La comunicación telemática
3) Valoración de la experiencia llevada a cabo hasta el momento.

1) PROYECTO TRANSCHOOL-TERCER MON (TRANSCHOOL-TM)

1.1 Características generales del proyecto

Con este proyecto se pretende acercar la problemática de los países del Tercer Mundo a los niños y jóvenes de nuestras escuelas utilizando las tecnologías de la información, de la documentación y de la comunicación con el objetivo básico de sensibilizar de cara a esta problemática, orientar hacia una toma de posición activa y potenciar el sentimiento de solidaridad a partir de la utilización de un medio tan moderno como puede ser la creación de bases de datos documentales informatizadas y establecer una red telemática entre las escuelas para que puedan utilizar el correo electrónico para comunicar y comunicarse en relación a esta temática.

La informática documental ofrece una herramienta de gran valor a los alumnos y profesores, y la hemos aprovechado para proponer a alumnos de diferentes grupos-clases de diversas escuelas y as otros grupos interesados, la creación desde el curso escolar 1989/90 de una base de datos documental que contenga artículos de diarios y revistas que traten sobre países y problemas del Tercer Mundo. Con la misma estructura de base y con los mismos criterios se irá creando una gran base de datos documental que podrá ser consultada desde cualquier escuela o sitio en que haya un

en que haya un ordenador y un módem conectado a la línea telefónica a través del servicio de mensajería electrónica para la educación CALIDOSCOPI.

Esta propuesta de trabajo va dirigida a grupo-clases de todas las escuelas interesadas del estado español de segunda etapa de EGB y de secundaria (BUP y FP) y también a grupos de jóvenes que, desde fuera de la escuela, estén interesados en el tema. Aunque la estructura de la base será la misma para todas las edades, uno de los campos de cada registro hace referencia al nivel, de manera que en el momento de realizar una búsqueda documental, ésta se pueda realizar de acuerdo con la información introducida por chicos y chicas de una edad determinada.

El proyecto contempla también una parte no documental que pretende ser un forum telemático permanente sobre el Tercer Mundo. Por una parte, todas las escuelas interesadas en el tema tendrán un buzón electrónico en el **CALIDOSCOPI**, y acceso al club **TRANSCHOOL-TM**, de manera que todas podrán acceder a una cartelera electrónica común para leer la información que los animadores del proyecto vayan poniendo, pero también para participar con ideas propias, hacer preguntas sobre problemas específicos que el **MOVIMENT 0'7%** se encargará de trasmitir a **ONGs** expertas en el tema o hacer comentarios sobre las informaciones que vayan apareciendo. La información que aparecerá en una primera fase hará referencia a teleconferencias internacionales sobre Sudáfrica y Colombia que serán sacadas integramente de la red telemática europea **GEONET** y colocadas en la cartelera del club. También irá apareciendo, de forma progresiva, información sobre diferentes organizaciones no gubernamentales **(ONGs)** del estado español para que se pueda ir conociendo el trabajo que están realizando y todos los profesores y alumnos que estén interesados se puedan dirigir directamente para colaborar. De forma específica se darán a conocer proyectos concretos que se están llevando a cabo en países del Tercer MUndo. Queremos invitar también a todos los grupos participantes interesados a leer algún libro de algún escritor de América Central o del Sur que trate la temática que nos ocupa, y que participará en un debate telemático que se hará a finales de curso y en el que podrán dar su opinión todos los que lo hayan leido.

La coordinación del proyecto se realiza por parte del **MOVIMENT 0'7%** y **TIDOC-PROJECTE** de manera que los diferentes grupos-clases interesados pueden estar informados y coordinados periódicamente sobre diferentes aspectos: criterios de creación de la base, asignación de publicaciones y temáticas de las que se extraerá la información, etc.

Periódicamente se irán enviando las fichas para que se puedan introducir en la base de datos común. La forma más idónea de trasmitir las fichas es la vía telemática, después de la revisión del profesor responsable de cada grupo-clase. En el caso de no disponer de módem o de ordenador y estar interesados en participar en el proyecto, os podéis poner en contacto con los coordinadores, ya que se buscarían alumnos interesados en introducir voluntariamente estas fichas que nos llegarían en soporte papel y que ellos introducirían en un ordenador.

1.2. Objetivos educativos y justificación del proyecto

El tratamiento pedagógico de los problemas y realidades que hacen referencia a la educación y al desarrollo, especialmente en el ámbito del Tercer Mundo, supone implícitamente plantearse, desde una perspectiva pedagógica, el problemas de las diferencias entre diferentes regiones del mundo, su génesis, su realidad y su futuro. Este análisis y estudio lleva a profundizar en los aspectos mencionados, pero también debe comportar la voluntad de diseñar aquellas estrategias que hagan posible un modelo más adecuado al modelo democrático y a la vez respetuoso con las minorías que garantice una igualdad en el respeto de los derechos humanos y una nueva redistribución de los recursos existentes en el planeta. El análisis juntamente con el estudio y el diseño de estrategias deben posibilitar la implicación de todos nosotros y de nuestros alumnos en los diferentes programas de acción factibles según nuestras disponibilidades y posibilidades.

A través de la telemática y de las tecnologías de la información, documentación y comuni-

cación, la realidad cotidiana, que los niños y los jóvenes conocen con las limitaciones de espacio y tiempo que todo conocimiento de nuestro entorno implica, puede ser ampliada y podemos hacer realidad que la actualidad en áreas del mundo lejanas en el espacio sea conocida con la inmediatez que la telemática y el correo electrónico hacen posible. Esto supone incorporar a nuestra cotidianeidad nuevas realidades, que por el hecho de ser diferentes pueden generar conflictos de tipo social, socio-cognitivo y de valores sin duda fundamentales en todo programa de desarrollo moral en la actualidad.

Es objetivo primordial de este proyecto contribuir a la difusión de las nuevas tecnologías de la información, documentación y comunicación en el mundo de la educación. La razón fundamental es que son herramientas de un potencial extraordinario que otorgan a los individuos que las dominan un poder que les da acceso rápido a cualquier tipo de información. La educación debe permitir socializar este dominio de manera que haya un abanico muy amplio de personas que las pueden utilizar y mejor aún si es posible, en beneficio de grupos o países poco desarrollados.

No solamente son estos los objetivos, sino que se abre un nuevo campo para los educadores: la educación moral, que no entendemos como la transmisión o inculcación de determinada concepción del mundo, pero tampoco la reducimos a un aprendizaje que permita vivir a cada uno según sus exclusivos intereses y valores. La educación moral no tiene porque ser una imposición heterónoma de valores y normas de conducta, pero tampoco se reduce a la adquisición de habilidades personales para adoptar decisiones puramente subjetivas. La educación moral debe ser un ámbito de reflexión individual y colectiva que permita elaborar racional y autónomamente principios generales de valores, que haga posible un análisis crítico de la realidad cotidiana y de las normas morales vigentes y que conduzca a la elaboración creativa de formas más justas y adecuadas de convivencia. Nuestra concepción de la educación moral, entre el cultivo de la autonomía del sujeto y el de la razón dilógica que se opone a las decisiones individualistas que no contemplan la posibilidad de hablar de todo aquello que nos separa frente a un tema conflictivo, encuentra en el proyecto TRANSCHOOL-TM un conjunto de situaciones pedagógicas muy aptas y adecuadas para que, a través de la diferencia y jugando con la información, se puedan vivir conflictos que nos ayudarán a progresar y éticamente, a transformarnos personal y colectivamente, a emanciparnos y si es posible, contribuir a nuestra autodeterminación y a favorecer la autodeterminación de las minorías y mayorías maltratadas por la historia y el actual orden mundial.

Detectar las diferencias en el mundo, comprender sus causas y consecuencias, valorarlas, intervenir directamente sobre las diferencias que permiten estos hechos e intervenir sobre las actitudes y conductas en relación con las diferencias que no se pueden modificar, son los objetivos generales alrededor de los cuales debe girar un tratamiento pedagógico de este programa.

Para conseguir esto, debemos buscar contenidos informativos, hechos y situaciones que planteen un conflicto: contenidos procedimentales a partir del diálogo, el intercambio de información y el debate para considerar y solucionar los conflictos creados por un tratamiento injusto de la diferencia; contenidos actitudinales y de valor sobre la tolerancia, el respeto y la solidaridad como valores deseables y del compromiso activo y coherente entre los criterios personales y el propio comportamiento.

Es por este motivo que este proyecto, útil en el ámbito tecnológico, informacional y comunicativo, es especialmente útil y necesario para nosotros en el ámbito pedagógico, ético y moral.

2) ELEMENTOS BASICOS EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO

2.1 La creación de la base de datos documental. Fases

organizar en grupos de manera que cada grupo sea responsable de la recogida de artículos que aparezcan en un diario o revista y que traten de un país o de un problema determinado así como de la elaboración de las fichas correspondientes. Puede haber un alumno responsable para cada grupo que recoja las noticias del diario o de la revista con la documentación primaria y que controle y coordine que sus compañeros de grupo se acuerden de consultar el diario el día de la semana que les corresponda.

. Dentro del horario escolar se debe dedicar un tiempo que creemos que puede ser perfectamente de una hora semanal durante todo el curso para llevar a cabo la actividad.

- Trabajo:

. Primera fase: una vez aclarados los puntos anteriores, se puede empezar la recogida de información y elaboración de las fichas: cada alumno ojea el diario el día que le corresponde, recorta los artículos que contienen información sobre el tema que se ha escogido y rellena una ficha para cada artículo según el modelo que ofrecemos a continuación:

TITULO: Título completo del artículo

AUTOR: Apellidos y nombre separados por comas. En el caso de que haya más de un autor, el separador entre ellos debe ser el punto y coma. Si la noticia proviene de una agencia de noticias, se hace constar el nombre de la agencia y si no consta en ninguna parte el autor, pondremos el nombre de la publicación.

PUBLICACION: Nombre completo de la publicación.

FECHA; Año, mes y día por este orden y todos seguidos

RESUMEN: Resumen indicativo del contenido del documento original que contenga de cincuenta a cien palabras.

DESCRIPTORES: De cuatro a ocho palabras clave que sinteticen el contenido del documento, escogidas, en esta primera fase, libremente por los alumnos. A partir del momento en que haya un volumen de referencias considerable, se iniciará conjuntamente por parte de todos los participantes la creación de un thesaurus que pueda servir para fases posteriores.

NIVEL: A si se trata de la segunda etapa de EGB y B si se trata de BUP o FP.

GRUPO: Curso y escuela del grupo que ha hecho la ficha.

Es muy importante seguir por parte de todos los mismos criterios. Si hay alguna duda es mejor preguntar a los animadores del proyecto. Un ejemplo de ficha podría ser el siguiente:

TITULO: Mitterand promete a Colombia la ayuda europea en la guerra contra los narcotraficantes

AUTOR: Pilar Lozano

PUBLICACION: El País

FECHA: 19891014

RESUMEN: El presidente francés Mitterand promete ayuda a Colombia para combatir el narcotráfico. El y el presidente colombiano Virgilio Barco han acordado que Francia y la Comunidad Europea ayudarán a Colombia en los campos de la seguridad y justicia. También se descubrieron 1200 paquetes de dinamita que estaban escondidos en una de las fincas de Gonzalo Rodríguez Gacha, alias El Mejicano.

DESCRIPTORES: Colombia; lucha contra el narcotráfico; solidaridad internacional; ayuda europea; Francia

NIVEL: A

GRUPO: Séptimo de EGB del Centre Educatiu Projecte

. Segunda fase: Una vez haya un volumen considerable de fichas, se seguirán introduciendo como hemos mencionado antes, pero se iniciará el trabajo de interrogación de la base que nos permita elaborar, crear y llegar a conclusiones.

2.2. Terminología

Sacaremos por impresora una lista de todos los términos que hay en la base con su frecuencia de aparición y se pedirá a los alumnos que busquen aquellos términos o palabras vacías de significado (partículas de relación...). Como la lista es muy larga, se dividirá entre los mismos grupos que ya se han establecido, organizándose de tanto en tanto sesiones telemáticas de puesta en común para resolver entre todos las dudas que puedan ir surgiendo, para de esta manera tener todos los mismos criterios. Una vez establecida la lista de **PALABRAS VACIAS** de significado se introduce en el ordenador. Es explica que no tiene sentido realizar búsquedas a partir de estas palabras y que los mismos programas permiten que no sean tenidas en cuenta.

Se pedirá también la selección de las palabras llenas de significado, **PALABRAS CLAVE** o **DESCRIPTORES**, que tengan relación con el tema del Tercer Mundo. Los alumnos empiezan esta elaboración a partir de las listas y de la orientación que da la frecuencia de aparición de cada término. Una vez escogidas las palabras candidatas a descriptor, se les propondrá crear un pequeño **THESAURUS** que relacione los términos de manera que haya un único término para cada concepto importante del tema escogido, explicando que esto es básico para una buena recuperación de todos los artículos bajo unas determinadas condiciones: se eliminan los sinónimos y se puede ver la jerarquía que hay entre las palabras. Una vez establecido, se modificará el campo de los descriptores de sus fichas respectivas. Estamos a punto para hacer una buena interrogación de la base. También es importante saber que esta interrogación se podría realizar sin haber hecho el **THESAURUS**. Los programas documentales permiten recuperar la información en el texto completo de cada ficha, sea cual sea su longitud, por proximidad de términos, por operadores booleanos, por todos los campos o a partir de unos campos determinados. No obstante, el **THEASURUS** favorece una mayor precisión en las búsquedas y su creación supone un ejercicio de dominio de la terminología del tema escogido que consideramos muy recomendable porque después la metodología seguida es fácilmente aplicable a cualquier área, y debe servir al alumno que en el futuro se orientará profesionalmente hacia sectores específicos y por lo tanto, hacia terminología específicas.

La integración: además del trabajo terminológico, estos programas que acabamos de comentar permiten a los alumnos la interrogación de la base que ellos mismos han creado a partir de la combinación de diferentes palabras clave que dará como resultado la frecuencia de aparición de los términos que se han escogido y el número de documentos que cumplen las condiciones de la búsqueda realizada. Después se pueden ver los registros, sacarlos por impresora y se puede empezar una fase de elaboración de trabajos que tienen como punto de partida la información previamente introducida por los alumnos. Así se nos ocurre una serie de trabajos bastante sugerentes como conocer qué tratamiento dan a un mismo tema o problema diferentes diarios o revistas, o ver qué hechos han sido los más importantes en un país determinado en el período que nos interesa.

2.3. La comunicación telemática

Además de todo el trabajo de recogida de información para la creación de una única base de datos documental sobre el Tercer Mundo, **Transchool-TM** también ofrece la posibilidad de participar en un forum telemático permanente a los niños, chicos y educadores interesados. En el servicio de mensajería electrónica para la educación **CALIDOSCOPI** se abrirá un club en la cartelera del cual irá apareciendo la información que todos los interesados en el tema vayamos añadiendo, así como las preguntas y comentarios que queramos hacer. Desde el equipo de animación de **TRANSCHOOL-TM** sugerimos en una primera fase las actividades siguientes:

1) Los grupos que están contribuyendo a la creación de la base de datos sobre algún país, son los encargados de animar la reflexión sobre éste a partir de informes que se irán elaborando mensualmente y que partirán de todas las noticias que se han recogido durante aquel mes. Asimismo, se encargarán de dar a conocer programas de televisión y actos culturales y de solidaridad en relación al país escogido con tiempo suficiente como para que los interesados puedan estar bien informados

para verlos o para asistir. Esto debe comportar un seguimiento de la programación de televisión y el contacto con centros de información próximos al país escogido. En la medida en que el tiempo y la iniciativa del grupo lo permitan, se pueden ir dando a conocer aspectos interesantes del país: su literatura, puede aparecer algún fragmento de algún escritor local, su música, su gastronomía...

2) Aconsejamos que se inviten a los alumnos a espabilarse para buscar los sitios donde pueden encontrar información sobre un país concreto porque este hecho por sí solo comporta un gran valor pedagógico: ir a buscar, moverse, escribir, hablar por teléfono, organizarse en grupos para repartir el trabajo, poner en común los resultados obtenidos... El **MOVIMENT 0'7%** asesorará a todos los grupos que se encuentren en dificultad para encontrar información; asimismo también se ofrece como intermediario entre los grupos y **ONGs** expertas en el tema del Tercer Mundo para cualquier consulta.

3) Semanalmente aparecerá en la cartelera del club **TRANSCHOOL-TM** información sobre un **PROYECTO** que alguna **ONG** del estado español ha llevado o está llevando a cabo en estos momentos en algún país del Tercer Mundo, adaptado a un lenguaje que sea asequible para los chicos y chicas, que les haga ver la necesidad, la realidad y la diversidad de la ayuda. Esta información vendrá estructurada de manera que posteriormente pueda convertirse en una base de datos con los siguientes campos:

TITULO del proyecto
PAIS en el que se realiza
ONG que lleva a cabo el proyecto
NECESIDAD que lo ha generado
DESCRIPCION de su ejecución
VALORACION en el momento de su finalización

4) Mensualmente se presentará en la cartelera del club información detallada sobre los objetivos y actitudes de una ONG del estado español para ir dando a conocer poco a poco su trabajo y posibilitando así la incorporación de nuevos miembros jóvenes en una línea de acción.

5) Semanalmente también irá apareciendo información que se habrá extraído previamente de las teleconferencias internacionales sobre Colombia, Sudáfrica y de aquel o aquellos países que, debido a su actualidad, los animadores de **TRANSCHOOL-TM** consideren que vale la pena dar a conocer. Animamos a todos aquellos que quieran expresar su opinión a participar. Alguna de las conferencias aparecerá en inglés. Pensamos que así podemos ofrecer material de actualidad para el aprendizaje de esta lengua.

6) En el segundo trimestre del curso se dará a conocer un libro de algún escritor comprometido en la lucha por un mundo igualitario y más justo, para que sea leido por parte de todos los grupos interesados y nos pueda llevar a un debate telemático con el escritor como moderador para que todos los que hayamos leido el libro podamos expresar nuestra opinión y debatir los puntos más conflictivos.

La animación no es exclusiva de los que presentamos el proyecto. Cualquier **grupo** y **ONG** que quiera participar será bienvenido, así como las sugerencias y críticas que nos podáis hacer llegar.

3) VALORACION DE LA EXPERIENCIA LLEVADA A CABO HASTA EL MOMENTO

El proyecto Transchool-TM se ha llevado a cabo durante el curso 1989/90 por parte de una escuela de EGB de Barcelona, el Centre Educatiu Projecte y por parte de una escuela de EGB de L'Hospitalet del Llobregat, Mare de Déus dels Desamparats. En ambos centros se ha experimentado en los cursos de Ciclo Superior de EGB a lo largo de tres trimestres, destinándose una media de dos horas semanales de trabajo por parte de los alumnos.

Es imposible sintetizar aquí todo el trabajo realizado a lo largo de este curso pasado pero sí podemos llegar a la conclusión de que el trabajo ha resultado muy positivo. Esta valoración viene dada por diferentes factores:

- se han conseguido los objetivos que se pretendían a nivel de adquirir conciencia de la problemática concreta que afecta a algunos países del Tercer Mundo;
- se ha logrado mantener una metodología de trabajo suficientemente estructurada a nivel de organización, recogida de noticias, elaboración de fichas, etc.
- a partir del material elaborado los alumnos han podido consultar las fichas que ellos habían realizado sobre las diferentes informaciones a partir de planteamientos e hipótesis de consulta;
- se ha estimulado, a partir de las informaciones de un país concreto, la lectura de la prensa diaria desde un punto de vista crítico, comparando y discutiendo las informaciones recibidas;
- el hecho de recibir informaciones por parte de las ONGs de algunos de los países que se trabajaban ha permitido comparar las diferentes visiones y puntos de vista que hay de un hecho o de una información desde dentro y desde fuera del país, casos concretos son mensajes referentes al proceso electoral de Nicaragua visto por los propios nicaragüenses, o noticias de última hora sobre acciones anti-apartheid en Sudáfrica;
- a nivel de las asignaturas propias del Ciclo Superior de EGB, ha habido todo un trabajo, tanto a nivel de Ciencias Sociales, estudiando los aspectos geográficos, históricos y políticos de estos países como de Lengua en todo lo que respecta a habilidades lingüísticas: elaboración de resúmenes, utilización de palabras clave, estudio terminológico, análisis morfológico y sintáctico de palabras y frases, entre otros. Respecto a estas áreas hay un factor que nos interesa destacar y es el hecho que el trabajo de este proyecto no ha supuesto un aumento complementario de los temas previstos para el curso, sino que ha servido para plantear desde otra metodología los contenidos y objetivos de las diferentes áreas que estaban previstos en la programación del curso.

Por último, a partir de la propia experiencia, sólo nos queda animar a otras escuelas y centros de secundaria a participar en el proyecto Transchool-TM y a proponer y sugerir actividades y estrategias que permitan un conocimiento efectivo de la realidad de los países del Tercer Mundo a partir de las tecnologías de la información, documentación y comunicación aplicadas a la educación.

PEDRO SAEZ

LAS FUNCIONES DE LA IMAGEN EN LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO

LAS FUNCIONES DE LA IMAGEN EN LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO

Pedro Sáez

Advertencia preliminar:

La presente comunicación tiene por objeto reflexionar sobre las funciones de la imagen en la educación para el desarrollo, a partir de un conjunto de experiencias en el campo de la educación formal (enseñanzas medias) y no formal (animación sociocultural); dichas experiencias han cristalizado en diverso~ trabajos con medios audiovisuales (MAV en lo sucesivo), que siguen tres líneas de acción:

-Lectura crítica de las imágenes que habitualmente aparecen relacionadas con situaciones y realidades de los países del Tercer Mundo, en loa medios de comunicación social (MCS en lo sucesivo).

Propuestas para generar nuevas formas de comprender las imágenes del Tercer Mundo de que disponemos. Este objetivo es complementario del anterior, y supone un punto de partida para el tercero:

-Búsqueda de imágenes distintas a las convencionales, para lograr otros modos de ver que enriquezcan nuestra percepción y produzcan determinados cambios, tanto en los contenidos como en las actitudes.

Antes de pasar a describir la teoría y la práctica que ha fundamentado esta tarea, resulta conveniente advertir sobre el concepto de «imagen» que vamos a manejar, así como sobre el contexto o lugar pedagógico en que el uso de la imagen ha tenido lugar.

-Con respecto al concepto de «imagen», no es momento de debatir las diferentes teorías sobre la comunicación audiovisual contemporánea, aunque se apuntarán algunos datos al respecto al principio del texto. Por ello, nos limitamos a centrar las distintas cuestiones que aquí se plantean en el marco de las imágenes que aparecen en nuestro entorno con voluntad de comunicación: imágenes figurativas y narrativas o descriptivas, aunque no siempre, en sus diversos soportes materiales (véase cuadro de la página siguiente).

-En segundo lugar, tampoco vamos a dar una definición previa de lo que entendemos por educación para el desarrollo, puesto que éste es uno de los temas fundamentales que se debaten en el congreso, y habrá otros espacios donde poder plantearlo con mayor profundidad y rigor. Los ámbitos en los que ha tenido lugar el trabajo con imágenes que proponemos han sido variados, y en muchos casos no han estado relacionados directamente con la problemática del Tercer Mundo, al menos en su origen. Sin embargo, los resultados obtenidos, y la posterior sistematización de los mismos, permiten elaborar una metodología crítica y activa para el uso alternativo de la imagen en los múltiples caminos de la educación para el desarrollo. Establecer una primera aproximación, un

boceto provisional y abierto a las posibilidades -y a las limitaciones de un modo de abordar los MAV,que intenta ser global, creativo y liberador: esta es la intención de las páginas que siguen.

Cuadro 1: Un intento de clasificación descriptiva de las imágenes

Imágenes de soporte mural =	Cuadros, posters, carteles, murales, vidrieras, pintadas, vallas publicitarias, distintivos en puertas y paneles...
Imágenes de soporte =	Tatuajes, maquillajes, vestidos personal (en cuanto tales y como portadores de imágenes), uniformes, ornamentos, galones, distintivos, insignias, pegatinas...
Imágenes de procedencia =	Tebeos, comics, fotonovelas, editorialilustraciones de libros y revistas, fundas de discos, estampas y recordatorios, planos y mapas, prospectos, gráficos y diagramas, sellos, cromos...
Imágenes-objeto o =	Decorados, fotografías, acompañantes del objeto, esculturas, maniquíes, banderas, postales, señales de tráfico, juguetes, naipes, monedas y billetes, joyas, posavasos, platos, jarrones, muebles, envoltorios, bolsas, cajas, latas...
Imágenes-espectáculo =	Cine, TV, fuegos de artificio, exhibiciones y paradas, conciertos de música moderna, carnavales y fiestas populares, espectáculos teatrales (mimo, happening, dramatización, etc.), mítines y manifestaciones...

(Tomado de Manuel Alonso y Luis Matilla: Imágenes en Libertad. Comunicación visual para la escuela activa, Madrid, Nuestra Cultura, 1980, t.1, p.55)

Advertencia preliminar 1
Los hechos: la comunicación audiovisual en el mundo contemporáneo 3
Las actitudes: el educador, ante la imagen y sus posibilidades 12
Las opciones: pedagogías para un uso crítico y activo de la imagen 16
Los medios: la imagen en el aula 22
Las realidades: viejas y nuevas imágenes del y para el Tercer Mundo..... 25
Apéndice: materiales y propuestas de trabajo 29

Los hechos: la comunicación audiovisual en el mundo contemporáneo

A la hora de hablar de imágenes, es preciso empezar por una constatación un tanto obvia: el mundo actual está construido y configurado a partir de las imágenes reproducidas por los llamados «medios de masas». El hombre contemporáneo, nosotros y todas las personas que nos rodean, vive

inmerso en un mundo de imágenes y sonidos desconocidos hasta hace muy pocos años.

Es también evidente, por otra parte, que la comunicación mediante imágenes no es ninguna novedad. Desde las pinturas parietales del Paleolítico Superior, pasando por los relieves aztecas, las portadas románicas, las máscaras rituales africanas, las imágenes devotas del Barroco, o las danzas tradicionales de cualquier lugar del mundo, hasta los posters del Ché, el Guernica o Charlot -¿imágenes de nuevas devociones?, podemos decir que el ser humano ha construido su historia, tanto la memoria personal como la experiencia colectiva, a partir de imágenes y de sonidos -¿no es la palabra un sonido articulado al-que dotamos de sentido, de imagen concreta o simbólica/abstracta?- . Existiría, pues, una continuidad que forma parte de la propia «esencia» antropológica de la persona: las imágenes son importantes hoy, como lo han sido siempre.

Pero esto no es del todo cierto, ya que hay una diferencia cuantitativa y cualitativa esencial entre las imágenes que recorren nuestro mundo y las que el hombre utilizaba hace apenas un siglo:

- Diferencia cuantitativa: nunca como hasta ahora, nuestro planeta se había poblado de tal cantidad de imágenes con la intención premeditada de transmitir un mensaje determinado. Cualquier dato espigado en los estudios dedicados al tema resulta siempre revelador a este respecto: por ejemplo, se ha calculado que un niño norteamericano, al llegar a la mayoría de edad, ha llegado a ver y comprender un promedio de 350 mil anuncios televisivos; 350 mil imágenes y sonidos, encargados de reproducir una realidad distinta del objeto que representan, con la intención de comunicar determinadas formas y contenidos, en torno a un producto que se quiere vender -si bien ésta no ea la única interpretación del mensaje publicitario . ¿Cómo no va a influir en la configuración de la persona, y no sólo en su cultura, semejante reiteración y abundancia de mensajes icónicos de la sociedad de masas? Se ha llegado incluso a afirmar que vivimos en la «era del simulacro», donde la imagen cuenta mucho más que la realidad a la que dicha imagen se refiere: no es tan importante el coche y su utilidad/necesidad, como el conjunto de imágenes y metáforas que rodea al coche/objeto; no interesa la herramienta, sino su diseño, su imagen ampliada en la valla publicitaria.

A partir del dáto mencionado se podrían plantear otros muchos interrogantes, de claras implicaciones para la práctica educativa: ¿Cuántos anuncios puede ver al cabo del día un joven, chico o chica, en nuestro país? ¿Qué informaciones le transmiten, consciente o inconscientemente? Finalmente, ¿como es posible asimilar tal cantidad de percepciones audiovisuales? En la respuesta a esta última pregunta está la clave del mundo de imágenes que nos rodea, su fundamental diferencia cualitativa con respecto al mundo anterior a él:

-Diferencia cualitativa: lo esencial no es, pues, ni siquiera esta abrumadora presencia de imágenes y sonidos, sino la transformación que sobre ellos ha producido la electrónica y su capacidad para ampliar y reproducir. Desde finales del siglo XIX, a lo largo de de un intenso y complejo recorrido experimental, que comienza con las viejas lámparas de la generación de Edison y termina, de momento, en los ordenadores de la última generación, la electrónica ha abierto un territorio de conocimientos y sensaciones desconocido hasta entonces; un territorio que cada día se va ampliando a velocidades vertiginosas. Mediante la presencia de la electrónica, el mundo se ha convertido en una ''globalidad instantánea'' en un «teatro en miniatura» donde no hay distancias y barreras. Las imágenes y sonidos procedentes del exterior a diario inundan nuestras casas desde el más apartado rincón del planeta; su «digestión» se realiza con mayor o menor agrado, causa un mayor o un menor impacto, pero siempre se realiza con absoluta naturalidad -con una naturalidad que, dicho sea de paso, resulta muy difícil de comprender a las personas que nacieron antes del desarrollo masivo de estos medios de comunicación-. El milagro de la electrónica, aquella «magia indescriptible» que experimentaron los primeros espectadores del cinematógrafo de los hermanos Lumiére a finales del siglo pasado, en uno de los actos fundacionales de la nueva civilización de la imagen, se ha convertido hoy en una realidad incuestionable y necesaria en la vida cotidiana del hombre contemporáneo.

En síntesis, podemos decir que los medios audiovisuales dan forma a nuestro mundo, lo constituyen de modo esencial, le otorgan sentido y contenido, y, en muchos casos, se convierten en el universo mismo que los ha generado. Marshall McLuhan, el conocido teórico de la comunicación

del siglo XX, ha denominado a este proceso el tránsito de la Galaxia Gutenberg a la Iconosfera (Galaxia Edison o Galaxia Marconi), es decir, el paso de una civilización basada en una tradición cultural de tipo libresco y literario, la que generó la imprenta, al mundo de las imágenes, de los medios audiovisuales. McLuhan va todavía más lejos, al afirmar que la presencia de lo audiovisual es tan intensa en nuestra cultura, que el propio medio (audiovisual) se ha convertido en el mensaje (contenido); dicho de otra manera, que a la gente no le interesa sólo la programación de televisión, sino también la televisión en sí misma, lo que significa como aparato reproductor de imágenes, como nuevo ídolo luminoso en torno al cual la «unidad familiar» cumple su diario rito de adoración contemplativa -y esto, a pesar de las consabidas llamadas de alerta sobre la incomunicación que genera, es visto por determinada sociología como un excelente factor de integración y socialización; otra cosa sería plantearse en qué medida la televisión contribuye a la «analfabetización» audiovisual, convirtiendo la mencionada integración en algo ficticio y alienante.

¿Qué consecuencias se derivan de los hechos hasta ahora descritos? Quizá las tesis de McLuhan son demasiado catastrofistas, opinan algunos, y además no abarcarra la totalidad de los lugares de la tierra. Es cierto que muchas regiones del globo «protagonizan» la realidad audiovisual, pero no la «fabrican»; son primera página de los periódicos, cuando éstos «deciden» que su presencia afecta a los intereses de sus lectores (occidentales), pero a estas zonas ni siquiera ha llegado aquella «palabra generadora de libertad» de la que habla Paolo Freire: ¿Qué opinarían los hombres, mujeres y niños de los paises afroasiáticos e iberoamericanos que son utilizados como argumentos «exóticos» para los anuncios de colonias, electrodomésticos o bebidas refrescantes sobre el consumo que ellos hacen de dichos productos? ¿Y de las fotografías de prensa que hurgan en sus sentimientos y existencias más íntimas, con el objetivo de lograr el testimonio de mayor impacto y actualidad?

Por otro lado, la percepción que de las imágenes tiene el hombre occidental, el que vive y participa plenamente en el universo descrito, también varía de acuerdo con todos los componentes de la realidad en que vive: entorno geográfico, nivel cultural, grupo social, posición económica, mentalidad y creencias, etc. Desde el punto de vista educativo, es esencial que descubramos que significan las imágenes propuestas en el medio concreto al que se dirige nuestro trabajo, puesto que las «lecturas» serán distintas y generarán impactos individuales y colectivos diversos.

De una u otra forma, las imágenes de los medios audiovisuales dan forma al habitante de la civilización industrial, «crean» un hombre radicalmente distinto al de hace cincuenta años. Esto podrá ser grandioso o desesperante, podrá gustar o no, pero se trata de un punto de partida incuestionable, algo que forzosamente tenemos que asumir si queremos enfrentarnos de modo crítico y creativo con las imágenes y sus posibilidades en la educación para el desarrollo. Al impulso de este lenguaje, surge un nuevo modo de estar en el mundo, se configura un nuevo «hombre audiovisual», con unos rasgos antropológicos contradictorios y complejos, pero bien definidos (Véase cuadro 2).

Cuadro 2:Rasgos dominantes del hombre audiovisual

HOMBRE SENSITIVO	Predominio de la afectividad; conocimiento a través de claves emocionales; primitivismo psíquico; medios audiovisuales, prolongación de los sentidos
HOMBRE ENGRANDECIDO	Adquisición de medios que amplían los sentidos humanos, produciendo una conmoción sensitiva alta y en progresivo ascenso
HOMBRE RADAR	Contacto constante con la realidad amplia, que se explora desde la pasividad; búsqueda constante de nuevos estímulos

HOMBRE PLANETARIO	Espacio roto por la conversión de la tierra en una «aldea global»; ¿participación activa o desde fuera, como espectador?: presencia ausente: el «hombre planetario» está al tanto, pero no está comprometido, ni siquiera podría comprometerse; el binomio ficción-realidad invade el universo cotidiano
HOMBRE PASIVO	Estímulos audiovisuales que no exigen respuesta; se afianzan los hábitos receptores y se atrofian los mecanismos de emisión; el escaso esfuerzo necesario para la captación de imágenes convierte al hombre en un consumidor de estímulos
HOMBRE ESTANDAR	Universalización de los canales de comunicación y los mensajes audiovisuales, que trae consigo un elevado grado de uniformación psíquica: diseño de un arquetipo de hombre que uniformiza las aspiraciones, orienta vectorialmente los intereses y sirve de referencia en los comportamientos; masificación como negación del pluralismo y destrucción del particularismo -aumento de los niveles de comprensión internacional
HOMBRE INTUITIVO	Conocimiento del mundo a través de sus imágenes: la mediación técnica se convierte en objeto de conocimiento en sí mismo, independientemente de la realidad; dominio intelectual de la intuición simbólica, que genera un alto nivel práxico, conectado con la vida y con las cosas concretas, dinámico y rápido
HOMBRE EXTRAVERTIDO	Los estímulos audiovisuales orientan al hombre hacia el mundo exterior, de donde dichos medios proceden; pérdida de interioridad
HOMBRE SUPERFICIAL	La implicación del hombre e su entorno se realiza de manera periférica; se remite a la cultura, tanto popular como intelectual, a partir de las formas, no de los contenidos
HOMBRE SUBJETIVO	Vivencia no reflexiva de la realidad y del propio yo, que se rige por motivaciones inconscientes e instintivas

(Elaborado a partir de Pierre Babin/Marie-France Kouloumdjian: Nuevos modos de comprender. La generación de lo audiovisual y del ordenador, Madrid, SM, 1985, y Miguel Angel Santos Guerra: Imagen y educación, Madrid, Anaya, 1984, págs. 54-69)

Esta peculiar antropología audiovisual tiene claras consecuencias sociales, en tanto que la imagen así comprendida por el sujeto-espectador «crea» un determinado tipo de realidad, que existe en la medida en que se ve reflejada por los medios audiovisuales. En este sentido se ha dicho que los. MCS son «factorías de lo histórico»; no sólo explican la historia o la geografía, sino que la fabrican, la producen de acuerdo con las reglas de la comunicación de masas. No olvidemos que, desde las gentes del Norte, el Sur es, ante todo, un conjunto de imágenes, una serie de mediaciones gráficas de la realidad, que se llegan a confundir. con la realidad misma: imágenes físicas, imágenes estadísticas, imágenes periodísticas o televisivas. Ahora bien, estas imágenes son, hoy por hoy, nuestra via educativa de acercamiento a la realidad más inmediata -junto con el entorno social, en la medida en que éste puede reproducir «en escala» y de forma aproximada e imperfecta ciertas situaciones que se pueden extrapolar a otros lugares-. La pregunta sería, entonces, ¿cómo lograr que las imágenes nos conduzcan a la realidad del Sur, y no a su trivialización o a su enmascaramiento?

Antes de pasar a analizar las posibles actitudes de los educadores ante el uso de la imagen, sintetizamos los componentes fundamentales de la civilización audiovisual o iconosfera, destacando la radical ambigüedad en que se mueven (Ver cuadro 3). Dicha ambigüedad es: fruto de la complejidad en que se desenvuelve la iconosfera contemporánea; pero también del uso concreto que damos a los medios de comunicación a nuestro alcance.

Se hace preciso, pues, establecer una distinción de carácter pedagógico entre medios de comunicación social y medios audiovisuales o de grupo:

- Medios de comunicación social (prensa, cine, radio, televisión, carteles publicitarios). Son medios de masas. Llegan a grandes audiencias, a la práctica totalidad de los ciudadanos. Por la complejidad tecnológica que necesitan para su puesta en funcionamiento, requieren un alto grado de preparación técnica y la inversión de grandes capitales, lo que trae consigo la existencia de poderosoa intereses económicos, sociales y políticos. Sus funciones son discutidas pero evidentes: desde la «mundialización de la información» hasta la creación de la opinión pública; desde su carácter de medios de comunicación unidireccional -sin posibilidades de diálogo instantáneo con el receptor del mensaje-, hasta sus graves deficiencias y grandes logros éticos y estéticos.

- Medios de comunicación grupal o medios audiovisuales (montajes audiovisuales, posters, murales y carteles artísticos, fotografía, discofórum y sonolenguaje, historietas, Super-8, video y otros espectáculos globales a partir de happenings, dramatizaciones, fiestas, manifestaciones, etc.) Son medios que se dirigen a un grupo reducido, constituido en el marco de un proyecto educativo concreto. Se busca la personalización, y unos niveles de comunicación más integral, «multidireccional». No exigen inversiones cuantiosas. Son medios «pobres», libres de presiones socioeconómicas, aunque no exentos de manipulación. Se necesita un mínimo adiestramiento técnico para usarlos adecuadamente, pero no son medios complejos o difíciles de manejar. Se trata de medios educativos, mediante los cuales el grupo puede elaborar su propia comunicación, su propio lenguaje, su particular expresión. Los MAV se plantean como una alternativa crítica, tanto a las formas y métodos tradicionales (intelectualistas, repetitivos, unidimensionales), como a los propios MCS, en lo que éstos tienen de masificadores y despersonalizantes.

En la práctica educativa, la distinción no es tan tajante, puesto que muchos materiales elaborados desde y para los MCS, al poder «leerse» de otra manera, al aplicar sobre ellos una metodología que tiene que ver con los medios de grupo, se pueden convertir en agentes generadores de nuevos modos de entender la realidad. Por tanto, es un problema de intenciones y de método. De lo dicho no se puede deducir que los MCS adormecen y alienan y los MAV concientizan y liberan. Es su uso concreto el

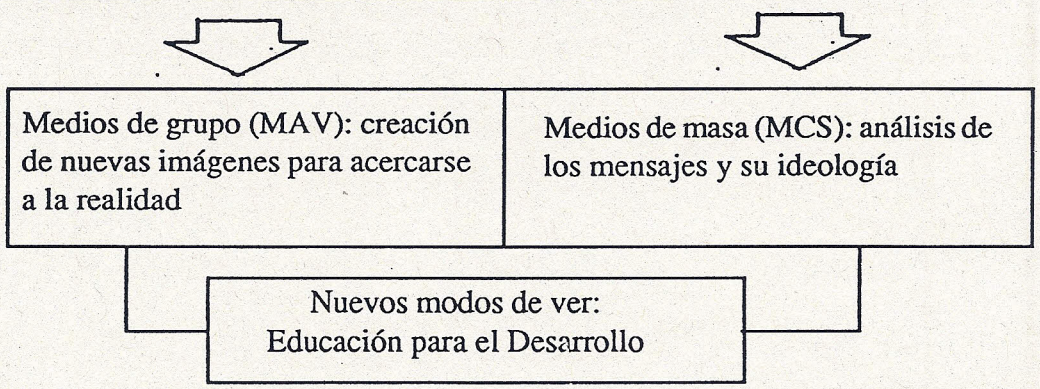
que revela sus posibilidades -al menos, las posibilidades de lectura; las de creación tendrían que matizarse.

Medios de comunicación social (Mass-Media)	↔	Medios de comunicación grupal (Medios audiovisuales)
Grandes audiencias. Masificación	↔	Grupo desmasificado y personalizado
Comunicación unidireccional	↔	Comunicación unidireccional
Grandes capitales e inversiones Presiones económicas y control político	↔	Medios "pobres"
Alto grado de especialización técnica	↔	Mínimo adiestramiento
Función (y disfunción) social	↔	Función educativa

Cuadro 3: Un balance crítico de la civilización de la imagen (iconosfera)

	Elementos positivos	Elementos negativos
Lugar de acción	El grupo -la imagen, como vehículo personalizador y abierto de comunicación y diálogo	La masa -la imagen, como vehículo alienador, que deforma y empobrece la realidad, impidiendo su transformación
Individuo	Búsqueda de imágenes significativas, por su riqueza y capacidad de expresión -la imagen, evocadora de sentimientos y generadora de acciones	Atosigamiento y saturación de imágenes y sonidos, lo que provoca neurosis e insensibilidad -la imagen, objeto de consumo generalizado y trivial
Percepción de la realidad	Afectividad y subjetividad como puntos de apertura sensible al mundo: el hombre-global, que parte de la imagen para acercarse a la realidad de un modo más auténtico	Desprecio por lo racional, por el pensamiento crítico, por el análisis sistemático del mundo; al contrario, búsqueda de sensaciones, choques e impactos emocionales e instintivos, a través de imágenes y sonidos amplificados (y estereotipados, no originales y proyectivos), sin la menor preocupación por explicar sus formas y contenidos: tendencia a confundir imagen con realidad

Comunicación	Comunicación globalizadora y autentificadora -la imagen, recurso distinto a los canales convencionales	Incomunicación y soledad, reflejo y consecuencia de la pérdida de la propia identidad, en medio de la «era del simulacro»
Sociedad	Compromiso crítico y consciente con la realidad: sensibilidad planetaria, que nos acerca al mundo en toda su complejidad y sus conflictos	Evasión pasiva y uniformadora, que crea artificialmente un pseudouniverso ficticio, alejado de los verdaderos problemas del mundo



Las actitudes: el educador, ante la imagen y sus posibilidades

Ante la realidad de la imagen en el mundo contemporáneo, el educador no puede quedar al margen. En primer lugar, porque participa de la misma civilización audiovisual en la que está inserto. Después, en tanto que testigo del poderoso influjo de los medios de masas en el mundo - influjo «esclavizante» y «liberador»-. Por última, el ensenante está inmerso en un proceso educativo en el que, tarde o temprano, se va a encontrar con los MAV.

Esta triple dimensión, que afecta a la persona del educador, debe tenerse presente a la hora de hablar de las posibles actitudes del mismo frente al uso de la imagen. No es posible analizar y comprender el mundo de lo audiovisual con criterios de objetividad distanciada o neutralidad cientifista. El ser más o menos conscientes del mundo que nos rodea no nos exime de participar plenamente en él. El educador de hoy, quiéralo o no, no sólo es hombre audiovisual, sino también «educador audiovisual»; o, al menos, debería intentar serlo. En un momento histórico en el que las instituciones tradicionales de socialización e integración han perdido el monopolio de la información -y, con él, el del poder - ante las inagotables y atractivas imágenes envasadas por medios electrónicos, que a diario nos invaden y sacuden, la actitud del educador es un factor decisivo a la hora de orientar el uso manipulador o personalizante de lo audiovisual, o su nula utilización.

A este respecto, conviene definir un conjunto de actitudes, que componga una tipología sencilla pero expresiva de los diferentes modos de abordar el uso de las imágenes. Cada actitud refleja un tipo de persona distinto, y, por tanto, un tipo de educador diferente. No se trata de modelos «históricos»; al contrario, pretendemos describir situaciones que se suelen dar con cierta frecuencia en el contexto en el que nos movemos (Cuadro 4).

En primer lugar, algunos reaccionan ante el uso educativo de las imágenes con una especie de

«terror apocalíptico», por seguir la terminología de otro clásico de la teoría de la comunicación, Umberto Eco. Este rechazo visceral viene fundamentado por la «perversión moral intrínseca de dichos medios, «abominable invención de la modernidad». Esta actitud, posiblemente minoritaria, se encuentra refugiada en medios y en personas recalcitrantemente conservadores, que aún se obcecan en aferrarse a la Galaxia Gutenberg como último reducto defensivo sin futuro. También se da un rechazo a determinados medios tecnológicos en ciertos ambientes «progresistas», ante la manipulación esencial que las imágenes electrónicas presentan. En realidad, lo que estos grupos rechazan equivale a lo antes presentábamos como MCS, puesto que en su práctica «militante» dicho rechazo se contrarresta con la utilización de medios de difusión de claro signo audiovisual. Habría, pues, un rechazo «crítico» desde la «izquierda», y un rechazo «reaccionario» desde la «derecha». Este último es el que nos interesa, ya que es el que se corresponde con una pedagogía abiertamente tradicional.

En segundo lugar, tendríamos la actitud opuesta: la plena integración. En ella vive la persona que utiliza, acciona y «lee» el mundo audiovisual con una absoluta aceptación acrítica, pasiva y despersonalizante. La plena integración en el mundo audiovisual, tal y como la definimos aquí, es en ocasiones un fenómeno inconsciente, del que el propio individuo no es responsable. Es inútil describir las consecuencias que, en el plano educativo, tiene esta integración pasiva. Por un lado, el educador deja de ser tal, y, a lo sumo, cumple una función meramente administrativa; por otro lado, es esa plena integración la que transmite y proyecta, contribuyendo de esta manera al refuerzo de la dependencia con respecto a los medios de masas, en personas que aún no han adquirido las herramientas necesarias para poder hacer frente a tantos impactos sensoriales.

El conocimiento de las posibilidades de los MAV lleva a otros educadores a plantearse su utilización manipuladora, a veces de forma evidente; otras mucho más sutil: se trata de controlar al grupo de la forma más «abierta» y amena posible, o simplemente de imponer su ideología y su criterio sin miedo a la disidencia, que pudiera surgir más fácilmente en un terreno puramente racional, no afectivo.

En un terreno más cercano a las tareas educativas cotidianas, hay una relativa mayoría que confunde técnica audiovisual con lenguaje audiovisual, y que utiliza, en consecuencia, los MAV como auxiliares didácticos y complementarios de la pedagogía tradicional: discursos verbales de tipo «magistral» ilustrados con imágenes y música de fondo, medio entretenido y descansado para transmitir el mensaje de siempre, enriquecimiento marginal de la programación del curso, etc. Medios técnicos nuevos, al servicio de formas de expresión y contenidos antiguas. Detrás de esta actitud se esconde una minusvaloración de lo audiovisual quizá por desconocimiento; quizá porque en el fondo la Galaxia Gutenberg nos proporcionaba mayor seguridad, y hay cierta nostalgia del tiempo aquél en el que la palabra tenía un valor absoluto y definitivo. De una u otra manera, esta actitud convierte lo audiovisual en mero medio de entretenimiento) más que de educación.

Finalmente, está la propuesta que más se acerca a lo que puede ser el uso de la imagen en la educación para el desarrollo. En este contexto, los MAV tendrían que utilizarse como medios autónomos, con su metodología específica, con sus objetivos propios, con su sistema de evaluación característico. Cambios en el método, pero también en la mentalidad del educador: ¿Qué pretendemos trabajar: la memoria o la afectividad, la razón o la intuición, la exactitud o la sensibilidad, la claridad o la imaginación? No es que el proceso educativo deba olvidar aspectos tan esenciales como la memoria, el razonamiento, la abstracción, el lenguaje escrito y hablado -necesario para expresar el impacto que lo audiovisual deja en nosotros-. Por otra parte, sin estos elementos nunca llegaremos a desentrañar la realidad a la que nos acercamos desde la educación para el desarrollo. Pero es preciso dejar claro que dichos ámbitos no pertenecen al dominio de lo audiovisual, y que, por tanto, muy difícilmente podrán ser «educados» desde medios que se dirigen a otros componentes de la persona. Lo que nos debemos plantear es desde dónde pretendemos educar y qué tipo de persona queremos construir.. El problema reside en la «muerte de cierto tipo de educador», tanto del dogmático-autoritario, el apocaliptico o el manipulador, como del «laissez-faire» , el integrado o el tecnócrata.

Cierta coherencia demanda un tipo de educador renovado y democrático para utilizar los MAV de forma integral y creativa.

Una observación para concluir este punto: nuestra actitud ante los MAV no debe caer en la «idolatria», que es una tentación frecuente y peligrosa. Los MAV no pueden sustituir nunca a la comunicación humana, al diálogo pedagógico entre el emisor y el receptor del proceso educativo. Tampoco pueden suplantar a los contenidos específicos del proceso. Acompañan, despiertan, motivan, cuestionan, pero jamás son fines en sí mismos, autosuficientes y totalizadores. En este sentido conviene desmitificar la técnica, reducirla a sus justas proporciones, precisamente para librar a los MAV de su tendencia a la manipulación y para poderlos utilizar en toda su integridad. Los MAV, aplicados al campo educativo, tienen que servir para liberar y personalizar, no para generar nuevas esclavitudes.

Cuadro 4: Tipología de actitudes «educativas» frente a la imagen

Actitudes ante los medios audiovisuales	⇨	Tipos de educador
Rechazo apocalíptico: los medios audiovisuales son intrínseca y moralmente	⇨	Educador tradicional - autoritario - dogmático
Plena integración acrítica y pasiva	⇨	Educador bancario - funcionario administrativo - programa - ley
Manipulación interesada	⇨	Educador tradicional + educador bancario
Técnica que facilita la transmisión moderna y atractiva del mensaje tradicional	⇨	Educador - «profesor» actualizado pero no renovado
Metodología activa. Cambio en los contenidos y en la forma. Educar un nuevo tipo de hombre y de sociedad	⇨	Educador renovado democrático - animador

Las opciones: pedagogías para un uso crítico y activo de la imagen

Después de haber descrito sucintamente las características de la iconosfera contemporánea y las actitudes que semejante realidad genera en el educador, vamos a plantear los presupuestos pedagógicos en que se debería desenvolver el uso de la imagen en la educación para el desarrollo.

La mejor manera de comprender el marco-síntesis al que hemos llegado para situar el «lugar pedagógico» de la imagen, es establecer un cuadro comparativo entre la llamada pedagogía «tradicional», en el marco de la civilización de la imprenta, y la pedagogía «nueva», en el marco de la civilización de la imagen, a partir de unas preguntas clave que formulamos simultáneamente a estas dos formas de entender el acto educativo (Cuadro 5):

l) ¿En qué circunstancias históricas aparecen? El horizonte socio histórico permite leer imágenes de una determinada manera. De la misma forma que en el momento presente nos cuesta entender toda la compleja simbología de la pintura barroca, siendo una manifestación icónica muy popular que era leída con fluidez por sus contemporáneos, las referencias culturales de un anuncio televisivo no se pueden interpretar sin referentes

históricos y espaciales actuales.

2) ¿Qué concepto del hombre tienen? El punto de partida antropológico es esencial para delimitar las dimensiones de la imagen, sus códigos y sus mensajes. Existe una lectura subjetiva global, en la que el hombre reacciona en su totalidad, racional y afectivamente, de la que no es posible prescindir, aunque a veces se ignore. Esta percepción personal es una fuente de conocimiento y comunicación que la educación para el desarrollo debe tener muy en cuenta.

3) ¿Qué concepto de educación tienen? Resulta indispensable señalar aquí que la mayor parte de las teorías educativas que proponen el uso de la imagen como «acto liberador» provienen del Tercer Mundo. Fue Paolo Freire uno de los primeros en señalar que la imagen podía convertirse en «voz» de los que aún no han tenido la oportunidad de expresar su «palabra global», de escribir su propia historia con la caligrafía del «signo audiovisual» de nuestro tiempo.

4) ¿Qué proyecto educativo presentan? la imagen en la educación para el desarrollo contribuye, en este sentido, a enriquecer el proyecto pedagógico que la fundamenta, al establecer un proceso continuo e interactivo, que no se cierra ni concluye nunca, sino que se expresa mediante «acontecimientos»: imágenes que abren nuevos caminos de percepción y conocimiento.

5) ¿Qué metodología emplean para llevar adelante el proyecto educativo? La imagen no se puede entender sin la persona, el grupo y la tarea, sin una serie encadenada de propuestas abiertas, no directivas e inductivas, sin la indagación, el interrogante y la experiencia vivida.

6) ¿Cómo utilizan los MAV? La búsqueda de imágenes generadoras de libertad es un «horizonte utópico» en permanente confrontación dialéctica con la práctica cotidiana. Se trata de aprovechar las posibles formas de leer una imagen, subjetiva, objetiva, sociohistórica o estructural (véanse cuadros 6 y 7), para desarrollar diferentes acciones y propuestas. En todo caso, la imagen no puede ser mero apoyo gráfico del discurso, sino que ella misma ha de construir su propio discurso, su gramática para la vida y la realidad.

Cuadro 5: Una confrontación pedagógica en torno a las imágenes

Pedagogía tradicional (en el marco de la civilización de la imprenta)	Pedagogía nueva (en el marco de la civilización de la imagen)
I ¿En qué circunstancias históricas aparecen?	
Surge en las sociedades antiguas (Grecia y Roma), medievales (Feudalismo) y modernas (Renacimiento y Barroco): 1) Población organizada de modo rígido y estable (esclavismo, servidumbre, estamentos). 2) Economía de subsistencia, basada en la agricultura. 3) Instituciones políticas dominantes, estables, seguras, cerradas, «eternas».	Surge a partir de los siglos XIX y XX, tras la «era de las revoluciones» (política, industrial, científica...) 1) Población organizada de modo dinámico y móvil (clases sociales). 2) Economía de producción y de consumo: mecanización, tecnología, cibernética... 3) Instituciones políticas más dinámicas y críticas, basadas en los principios teóricos de democracia, igualdad y justicia.

4) Patrones culturales, reducidos a ciertos grupos minoritarios. 5) Sistemas de valores jerárquicos e inmutables: la sociedad ha sido, es y será siempre así. Justificación ideológica de la desigualdad social.	4) Patrones culturales más amplios y múltiples, que llegan a grandes masas de población, a través de los medios de difusión audiovisuales. 5) Sistemas de valores plurales y cambiantes: la sociedad tiene que transformarse. Ideas de fuerte contenido social y crítico.
II ¿Qué concepto del hombre tienen?	
El hombre se concibe como un animal racional y social, dotado de unas determinadas facultades intelectuales y sensoriales (alma y cuerpo), que participa de ideas eternas y se integra, como elemento individual y aislado, dentro de la jerarquía social.	El hombre se concibe como un dinamismo histórico, una realidad siempre por construir, unión absoluta de lo psíquico y de lo físico, abierto a la experiencia y a la indagación, a partir de las cuales es y se hace persona, formando parte de un determinado conjunto sociocultural.
III ¿Qué concepto tienen de la educación?	
La educación se plantea como la imitación del modelo de sociedad y de hombre característicos. Vivir los esquemas ortodoxos que a cada uno corresponden en el conjunto social: libre, esclavo, filósofo, caballero, cristiano, pagano, siervo, soldado...	La educación se plantes como el desarrollo de las posibilidades individuales y sociales, para que el hombre pueda ser sujeto de la historia que vive. Realidad compleja, integral, más allá de la mera intelectualidad. Vivencia crítica de la experiencia humana, individual y social.

Pedagogía tradicional (en el marco de la civilización de la imprenta)	Pedagogía nueva (en el marco de la civilización de la imagen)
IV ¿Qué proyecto educativo presenta?	
Mirar al pasado, a la tradición, al modelo arquetípico, para servir mejor al sistema que se quiere reproducir. Educación integradora.	Educar para ser uno mismo (persona) y hacerse en relación con los demás (grupo). Realización de la plena integridad humana, en busca de la paz, la justicia y la libertad. Apertura al futuro, desde el presente. Educación liberadora

V ¿Qué metodología emplean para llevar adelante el proyecto educativo?	
1) Jerarquía-Obediencia-Disciplina-Imposición-Instrucción-Autoritarismo-Dogmatismo.	1) Igualdad-Responsabilidad-Esfuerzo-Oferta-Educación-Democracia-Participación-Libertad.
2) Memorismo-Verbalismo-Intelectualismo-Competitividad-Individualismo-Programas cerrados.	2) Búsqueda-Expresión total (palabra, cuerpo, corazón, cerebro, manos...)-Cooperación (el grupo, medio de realización educativa)-Programas abiertos, en función de los intereses y las necesidades personales y colectivas.
3) El profesor enseña, puesto que posee toda la verdad, y el alumno aprende. Materiales estáticos y clásicos, que mantienen a la escuela aislada de la realidad social en que vive.	3) El educador acompaña y guía la búsqueda personal y colectiva del educando, que se va construyendo como persona en un proceso progresivo. Materiales dinámicos y funcionales, que transformen a la escuela en vida.
4) La iniciativa en el proceso de aprendizaje corresponde al maestro, que fijalo que ha de aprenderse y lo que no, así como los criterios con los que dicha aprendizaje va a ser evaluado. El resultado: saber más. El método: fijar en la memoria los contenidos.	4) La iniciativa en el proceso de aprendizaje corresponde a la persona, inserta en el grupo, a partir de su situación y relaciones. El resultado: vivir una experiencia enriquecedora, participativa y dinamizante. El método: descubrir y establecer propuestas y posibilidades de trabajo.
5) El lugar para aprender es la escuela, la clase y el libro de texto. El tiempo para aprender es el marcado por el programa escolar. Dos universos distintos: intraescolar y extraescolar.	5) El lugar de aprendizaje es el grupo, y todo lo que le rodea: aula, familia, barrio, ciudad, pueblo, diversiones, trabajo... El tiempo no distingue horarios fijos; incide especialmente en las épocas de la vida especialmente críticas o en las situaciones de crisis; muy especialmente, en los tiempos de ocio, de actividad creativa no remunerada.

Pedagogía tradicional (en el marco de la civilización de la imprenta)	Pedagogía nueva (en el marco de la civilización de la imagen)
VI ¿Cómo se utilizan los MAV?	
En un lugar de transmisión de saberes, ideas y conceptos, sobra todo MAV. En consecuencia, no se utilizan o se hace de ellos una utilización meramente didáctica, convencional, como apoyo y refuerzo ilustrativo de los contenidos de siempre.	* En la nueva pedagogía los MAV se conciben: 1) Como una obra abierta y provocadora, que sugiere y motiva, más que informa o define. 2) Como unos medios nada discursivos: acercan a la realidad y a la experiencia, a través de la subjetividad y el impacto afectivo. 3) Como unos medios con voluntad estética y artística inherente al universo simbólico que transmite. 4) Como unos medios nada pasivos o intelectualistas, sino más bien, de enormes posibilidades creativas. 5) Como unos medios en los que el animador desempeña un papel esencial con respecto al educando: encuentro recíproco en el marco de lo afectivo.

* El cuadro está elaborado a partir de las aportaciones de J.A. López Herrerías (Tendencias actuales de la educación, Zaragoza, Luis Vives, 1980) y A. Martín Martín / S. Guardia González (Comunicación audiovisual y educación, Salamanca, Anaya, 1978)

Cuadro 6:Niveles de lectura y lugares pedagógicos de la imagen

	Niveles de lectura	Puntos de partida	Preguntas generadoras
IMAGEN	SUBJETIVO (CONNOTATIVO)	Interiorización personal y afectiva	¿Qué sentimientos, evocaciones, experiencias o recuerdos han surgido en mí tras la contemplación de la imagen?
	OBJETIVO (DENOTATIVO)	Comprensión descriptiva y analítica	¿Qué es lo que estoy viendo? ¿Cuáles son los diferentes elementos que aparecen en la imagen? ¿Cómo están ordenados? ¿Qué relación existe entre ellos?
	SOCIOHISTORICO (ESTRUCTURAL)	Dimensión histórica y crítica	¿Cuál es la realidad socioambiental en la que estoy situado? ¿Cuáles son las coordenadas sociohistóricas en las que se inscribe la imagen que contemplo?

Cuadro 7:Niveles de lectura y acciones pedagógicas de la imagen

	Niveles de lectura	Proceso educativo
IMAGEN	SUBJETIVO (CONNOTATIVO)	GRUPO = COMUNICACION INTERPERSONAL
	OBJETIVO (DENOTATIVO)	GRUPO = REFLEXION CRITICA
	SOCIOHISTORICO (ESTRUCTURAL)	GRUPO = COMPROMISO INDIVIDUAL Y COLECTIVO SOCIEDAD

* Los cuadros están elaborados a partir de los libros de Francisco GUTIERREZ: Método práctico de educación liberadora (Madrid, Marsiega, 1978) y de Fernando GONZALEZ LUCINI: Música, canción y pedagogía (Barcelona, EDB, 1980)

Los medios: la imagen en el aula

Probablemente, la descripción de la nueva pedagogía de lo audio visual que hemos realizado es demasiado amplia, y engloba en un mismo marco características pertenecientes a escuelas pedagógicas muy diversas: la pedagogía no directiva y las teorías de Rogers, la pedagogía activa y los postulados de Freinet, la pedagogía de grupo, las tesis humanistas de Fromm, la «educación como práctica de la libertad» de Freire y Gutierrez, etc. Quizá el resultado es demasiado ambicioso y poco operativo.

Parece conveniente, por tanto, situar la imagen en un contexto educativo más concreto, el del ensenante en su aula o el del animador sociocultural en su taller, para «traducir» la teoría general en posibilidades reales. De lo contrario, estas reflexiones podrían convertirse en puras elucubraciones sin fundamento, cuando, como ya se ha advertido antes, dicha elaboración conceptual proviene de un trabajo anterior que continua hasta la fecha.

A menudo, el educador que se plantea utilizar la imagen en su trabajo, y sobre todo si se embarca en algún proyecto que tenga que ver con la educación para el desarrollo, pasa por alto una serie de factores que pueden hacer fracasar su tarea si no se tienen en cuenta. Son observaciones tan obvias que, precisamente por lo evidente de su formulación, acaban por. olvidarse, sin caer en la cuenta de que la imagen y su uso educativo requiere considerar cuestiones hasta ahora inamovibles y reformular principios intocables por definición.

Para llenar esta hipotética laguna, hemos confeccionado una especie de «decálogo» (véase cuadros), en el que condensamos los resultados de unos cuantos años de «aterrizaje» en la realidad docente y en la educación no formal, años de descubrimientos y de errores, a partir de los cuales han surgido estas afirmaciones/interrogantes que, a la espera de la próxima revisión, se presentan como aspectos a tener presente en el uso de la imagen.

Cuadro 8: Proyecto de «decálogo» parta el uso educativo de los MAV.

1) El primer medio audiovisual, en sentido genuino, es el propio educador -y ninguna técnica puede llegar a sustituirlo o enmascararlo-; después, las claves visuales del espacio físico donde el grupo convive y realiza sus tareas -el centro, el local, la sala-; en tercer lugar, el ambiente -urbano o rural, central o marginal-, donde los miembros del grupo viven y trabajan cotidianamente. El primer uso de los MAV es ayudar al grupo a explicar y transformar estos lugares de relación y comunicación de manera creativa y libre .

2) Por encima de otras consideraciones, los MAV son medios de grupo . Para que los MAV desarrollen toda su potencialidad pedagógica, para que puedan «liberar la expresión» de las personas que los utilizan, es necesario que dichos medios se experimenten y pongan en práctica en un grupo .

3) Dentro del grupo, los MAV desempeñan una doble tarea: a) ayudan a la configuración, la comunicación y la cohesión del grupo «dentro de sí», estableciendo un haz de relaciones interpersonales progresivamente dinámico y profundo, a través de un proceso en el que participan todos los miembros del grupo por igual; b) ayudan: a buscar los cauces adecuados para que el grupo pueda expresarse «hacia afuera», hacia el entorno del que forma parte.

4) Por lo anterior, los MAV han de cumplir una función específica dentro del proceso educativo: no son una diversión gratuita e improvisada, al margen del trabajo «serio» del grupo) ni tampoco se pueden convertir en el único objeto de trabajo, en la única tarea realizable. Los MAV son «medios» y, como tales, han de ser coherentes con respecto a los objetivos

propuestos, nunca sustituir a los objetivos mismos.

5) Puesto que nadie nace sabiendo todo acerca de los MAV, tanto el educador como el grupo necesitan un mínimo adiestramiento técnico . Este adiestramiento, en la medida que logra controlar « domina « el funcionamiento y las posibilidades de los principales canales de la comunicación audiovisual, y, sobre todo, los ricos y multiformes códigos de su lenguaje, permitirá desarrollar una mayor creatividad expresiva. En todo caso, un conocimiento técnico básico resulta indispensable para perder el «miedo» inicial que los MAV: pueden producir en grupos no habituados a su uso .

6) A propósito de lo que se afirma antes, conviene insistir en que la diferencia básica entre MAV y MCS (prensa, radio, cine, televisión, publicidad) reside en la posibilidad que los primeros tienen de motivar y provocar una comunicación multidireccional, un diálogo de ida y vuelta entre emisor y receptor. Los MAV pueden ser «manipulados» por el grupo de manera personalizante e inmediata, puesto que es el grupo- el que los «crea», el que los percibe y reclama como cauces de comunicación y expresión. Sin este diálogo de ida y vuelta no puede existir un uso verdaderamente liberador de los MAV.

7) Por lo mismo, hay que evitar la sobrecarga de imágenes, al estilo de lo que los MCS nos presentan a diario; sobrecarga que puede conducir a una saturación, a una trivialización que haga perder riqueza potencial a nuestras expresiones audiovisuales. Es necesario buscar imágenes y sonidos significativos y explorar en ellos las posibilidades, registros y lecturas que puedan llegar a contener.

8) Los MAV son eminentemente globalizadores: fotografía, historieta, cartel, poster, mural, música, canción, dramatización plástica, montaje de diapositivas, video, etc.: todas las posibilidades expresivas de estos medios están interconexionadas, de manera que una técnica siempre acaba recurriendo a otra técnica, un recurso se complementa con otro y siempre es posible encontrar un nuevo cauce de expresión a partir de lo que ya se ha hecho y experimentado .

9) Si bien los MAV, por los contenidos que pueden englobar y por las formas y canales materiales en que se presentan dichos contenidos, pueden servir para que el grupo reflexione en profundidad sobre multitud de temas «trascendentes», humana y socialmente hablando, no hay que olvidar la dimensión «lúdica» que los MAV poseen. El lenguaje audiovisual puede descubrir y potenciar aspectos más cercanos a la realidad cotidiana, a la celebración festiva: el humor, la paradoja, la ironía, etc. pueden ser formas de alternativa crítica frente a la realidad, realzadas y estimuladas desde los '

10) Finalmente, al apelar a la subjetividad del individuo, a lo que le conmueve desde la faceta más íntima y personal de su ser, los MAV son de muy difícil evaluación objetiva. Se hace preciso encontrar otros cauces de revisión/evaluación, alejados de cualquier fórmula rígida o estereotipada. Pero, en todo caso, la evaluación de las experiencias audiovisuales que el grupo vaya realizando es fundamental para el progresivo aprendizaje educativo de estos recursos .

Las realidades: Viejas y nuevas imágenes del y para el Tercer Mundo

Por último, vamos a concluir con una serie de elementos para el debate acerca de las posibilidades del uso de la imagen en el contexto de la educación para el desarrollo, y más

concretamente en los temas relativos al Tercer Mundo. conviene advertir aquí que las áreas que se tomarán en consideración son las que abarcan el amplio y complejo campo de las Ciencias Sociales: geografía e historia, sobre todo.

Tanto en su vertiente informativa como en su finalidad simbólica o sugestiva, incluso en el terreno de lo puramente recreativo, la imagen y su utilización en el aula,de acuerdo con las bases que hemos establecido, puede seguir varias vías de acción:

La imagen puede ser, en primer lugar, una herramienta para el diálogo con la realidad del Tercer Mundo. La capacidad de diálogo que puede desarrollar la imagen hay que entenderla en una doble dirección:

a) Aprender a leer las imágenes que reproducen el Tercer Mundo en toda su complejidad y profundidad, evitando la simplificación mediante el análisis comprensivo de todos sus elementos y posibilidades: no sólo lo que la imagen dice, sino lo que sugiere, la realidad a la que permite asomarse;

b) Aprender a expresarse a través de imágenes, o, mejor, aprender a expresar lo que el Tercer Mundo nos dice y enseña a través de imágenes, reconstruyendo las establecidas desde otros esquemas y buscando otras nuevas, en torno a la fiesta, el trabajo, la cultura material, la vida cotidiana, etc.

El diálogo con imágenes en el marco de la educación para el desarrollo permite integrar en un conjunto global distintos aspectos de la realidad que pretendemos desentrañar:

- Personalización, en la medida en que la imagen presente hombres y mujeres concretos, alejados de los números y las estadísticas, en su entorno específico, con sus rasgos físicos y culturales y con su personalidad diferenciada, evitando la indiferencia desde el punto de vista psicológico y los lugares comunes que esconden los elementos diferenciadores.
- Realidad material, aunque mediatizada por un procedimiento electrónico que puede deformar las escalas y las dimensiones, que concreta e inmediatiza -¿simplifica?, ¿enriquece?- el lenguaje simbólico/abstracto de los mapas y gráficos y las series numéricas de las estadísticas.
- Identificación, por la posibilidad de verse reflejados, de plantear preguntas, de cuestionar, de «manipular», de acercar a las fronteras inmediatas en las que se mueve la persona y el grupo: la fotografía en las manos, la diapositiva en la sala, el mural en el pasillo, etc.

La imagen-diálogo es medio o herramienta, no fin en sí mismo. No es suficiente que sepamos analizar imágenes sobre el Tercer Mundo; no es suficiente, incluso, que acabemos produciendo imágenes, si sólo llegamos a eso, si no sabemos utilizar el instrumento que hemos puesto en marcha para explorar y descubrir..otros territorios.: conocimiento de la realidad, comprensión de los mecanismos que la producen, posibles acciones para modificarla, etc. La.imagen.puede contribuir de modo decisivo a.entender.datos.procedentes de otras expresiones, pero no los puede sustituir.

Por lo anterior, conviene situar la imagen en un momento determinado del proceso de trabajo. Habitualmente, puede ser punto de arranque, actuando como factor motivador o provocador, o síntesis final, para expresar lo vivido. Pero también es posible su utilización para el análisis en profundidad de un aspecto de la realidad o de su conjunto.

Ninguna imagen es «inocente». Todas llevan detrás -y delante- una determinada forma de entender el Tercer Mundo. Hay que cuidar bastante las imágenes que manejamos, para que su uso sea coherente con los contenidos que transmitimos y con los métodos que seguimos (Véase cuadro 9)

Cuadro 9: Dos formas de presentar imágenes del Tercer Mundo

Convencional: MCS, libros de texto clásicos, opinión pública, instituciones políticas, religiosas, humanitarias, etc.	Renovada: educación para el desarrollo, para la paz, y otras corrientes pedagógicas, algunas organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación alternativos, etc.
Catastrofismo y dramatismo: presencia continua de la violencia, la muerte, el hambre, la guerra; también imágenes idílicas, que buscan cierta estética formalista, como en ciertos anuncios publicitarios.	Las imágenes catastróficas o idílicas fomentan el desánimo, la pena y la caridad compasiva y paternalista, incluso la risa o la burla por su patetismo. Buscar la sensibilidad y la cercanía, sin recrearse en lo morboso.
Personas anónimas, sobre las que se da una información superficial e inconexa: foto-de-niño-africano-que-pasa-hambre.	Presentación de seres humanos con nombre y apellidos, definidos por su entorno social, cultural y económico: valoración de la dignidad y la existencia concreta y diferenciada.
Lectura de la imagen hecha desde la distancia: periodista o comentarista que describe los hechos y valora sus expresiones gráficas desde su óptica.	Testimonio de las personas afectadas por la imagen, antes que cualquier otra interpretación.
Pasividad e impotencia frente a las realidades sociales o las catástrofes naturales que se imponen sin remedio; dicha pasividad aparece siempre relacionada con situaciones excepcionales.	Destacar la capacidad porductiva de la gente, tanto en el trabajo como en otras tareas cotidianas, insistiendo en los usos tradicionales de valor ecológico o vital.
Búsqueda de lo simbólico, lo que defina universalmente la situación global del Tercer Mundo	Aunque se busquen interpretaciones globales y conectadas entre sí, hay que partir de una referencia concreta, de una raíz determinada.

Situación de hecho, estática y sin anclaje en algún problema concreto, ni externo ni interno, y sin relación entre los dos: enfrentamientos tribales en Suráfrica.	Capacidad para poder sugerir los obstáculos internos y externos al desarrollo que la imagen contiene: el apartheid, origen de los enfrentamientos inter-étnicos en Suráfrica.
Simplificación abusiva de las causas de la miseria, que extiende las mismas a todos los países del Tercer Mundo: la superpoblación afecta por igual a México y al Sahel.	Exposición compleja de las realidades de los países del Tercer Mundo, buscando diferenciar modelos y sociedades: distinto valor de la pobreza en Argentina y en Burkina Faso.
Imágenes del Tercer Mundo aisladas, sin conexión con las situaciones de los países ricos, ni por contraste ni por relación.	Interdependencia y corresponsabilidad en la pobreza del Tercer Mundo: ¿Qué sería del Norte sin los recursos y aportaciones del Sur?
Discriminación abierta o latente: situaciones "tercermundistas", habitantes afroasiáticos e iberoamericanos en Europa	Evitar cualquier tipo de discriminación, tanto racial, como cultural, sexual, socioeconómica, religiosa.
Mundo mayoritariamente masculino, donde la mujer desempeña un papel decorativo y secundario, salvo que ocupe un cargo político relevante.	Atención a la vida de las mujeres del Tercer Mundo, destacando su esfuerzo activo y solidario para sobrevivir.

(Elaborado a partir del código de imágenes y mensajkes de diversas ONGs europeas reunidas en Bruselas el 6 de enero de 1989)

Una valoración de las imágenes del Tercer Mundo como la que aparece en el cuadro puede servir de guía para la selección y elaboración de los MAV más adecuados para los objetivos propuestos.

NICOLAS REYES GONZALEZ

DESARROLLO Y SUBDESARROLLO DE CANARIAS. ¿NORTE O SUR? ¿EUROPA O AFRICA?

DESARROLLO Y SUBDESARROLLO DE CANARIAS. ¿NORTE O SUR? ¿EUROPA O AFRICA?

Nicolás Reyes González

La comunicación que presentamos a la consideración y debate de los asistentes al «I Congreso de Educación para el Desarrollo» constituye una reflexión crítica que se realiza desde un espacio geográfico situado en Africa; vinculado sin embargo a Europa, por razones de carácter histórico. Una reflexión, desde una región subdesarrollada que no acaba de encontrar una vía adecuada y equilibrada para su desarrollo autónomo. Una región que se debate entre su pertenencia al Norte o al Sur y su desarrollo en relación con Europa o Africa y América, no termina de concretarse.

Como un avance de las conclusiones, podemos señalar que se debe defender la necesidad de potenciar la Educación para el desarrollo en todos los países del mundo, porque el desarrollo de u nos países se ha realizado históricamente, gracias al subdesarrollo de los otros. Este Congreso puede ser el foro adecuado para debatir estas cuestiones, sobre todo en las actuales circunstancias históricas, con el desmoronamiento del Mundo socialista, que servía de freno a la expansión del Capitalismo y representaba también una vía alternativa para el desarrollo. ¿Existe sólo el Norte frente al Sur?

En nuestra comunicación, defenderemos la propuesta de diseñar unidades didácticas que partiendo de nuestro Diseño Curricular configure un eje transversal de mucha trascendencia para Canarias y para el llamado Tercer Mundo. Nos estamos refiriendo a la Educación para el Desarrollo, que debe unirse íntimamente al otro eje importante, la Educación Medioambiental. La Reforma del Sistema educativo que se acerca debe servir para lograr estos fines, pero también para alcanzar la plena alfabetización de la población de nuestro Archipiélago, condición necesaria y previa para cualquier proceso que se quiera promover.

En primer lugar, nos proponemos realizar un estudio previo que constituirá solamente una aproximación a la formación social canaria, desde una óptica interdisciplinar que recogerá los aspectos más destacados que nos aportan los investigadores que desde los más variados campos disciplinares han dirigido su esfuerzo a desentrañar esta compleja y desconocida realidad. Por razones de espacio y de oportunidad, no es nuestra intención realizar un estudio exhaustivo, porque no pasaría de ser una pretensión irrealizable.

El Archipiélago Canario está situado en el Atlántico, en las proximidades de la costa del desierto sahariano, a sólo 100 km. de la costa africana y aproximadamente a unos 1000 km. del punto

europeo más cercano. Bañadas por aguas que unen tres continentes, se convertirán en «lugar aprovechable» para la comunicación internacional. De ahí se desprende su valor y su utilización a efectos económicos, estratégicos y políticos. Si concretamos más, Canarias se encuentra entre las latitudes 27º37 y 29º25 Norte (situación subtropical) y las longitudes 13º20 y 18º10 al Oeste de Greenwich. Ello implica una hora de retraso respecto a la Península Ibérica. al existir la diferencia de un huso horario (15 grados). Esta peculiaridad horaria sí es ampliamente conocida, ya que a través de los medios de comunicación, se recuerda este retraso cuando se dan las señales horarias. Este retraso en términos de desarrollo puede representar un «siglo menos» en Canarias, si lo comparamos con la Europa Occidental, que representa nuestro «Centro» o «Metrópoli» referencial.

Surge un primer interrogante sobre Canarias y su situación geográfica: **¿Norte o Sur?**. Si nos atenemos a criterios puramente físicos, no hay ninguna duda. Canarias pertenece al Norte y si precisamos más al N.W., o si se prefiere al mundo occidental. Pero si tomamos en consideración otras variables o indicadores económicos nos veríamos obligados a situarla en el «Sur». Situarla en la llamada «periferia» si consideramos a los países capitalistas como el «centro». Observamos que adquiere plena validez el planteamiento que hacía el geógrafo francés Ives Lacoste sobre la función ideológica del a Geografía, que era en su opinión, «la de enmascarar, mediante unos procedimientos que no son evidentes, la utilidad práctica del análisis del espacio, tanto fundamentalmente para la dirección de la guerra como para la organización del Estado y la práctica del poder» [1].

Una ejemplificación de esta función embaucadora que puede ejercer el discurso geográfico lo constituye la vieja polémica que se ha originado en Canarias, sobre la negación de la **«africanidad» del Archipiélago**. Han corrido ríos de tinta, con el único propósito de demostrar que Canarias no tiene nada que ver con el vecino continente africano. Se las ha denominado islas oceánicas y hasta americanas, pero también desde Europa se fomenta esta campaña para lograr su separación de Africa, con el objetivo de reclamarlas para sí. Nos referimos al Consejo de Europa y también, como no, a la organización político-militar, a la OTAN. Pensamos que se tiene una percepción geográfica más correcta de la localización real del Archipiélago en las diversas naciones y nacionalidades que integran la Península Ibérica o Europa Occidental, que la percepción que poseen los propios canarios, que en un fenómeno curioso de alienación colectiva, han llegado a creerse que Canarias está en Europa.

El mapa que constituye la forma de representación geográfica por excelencia, ha sido también utilizado en la España Franquista y en alguna ocasión en la España actual, en la que podríamos definir como la Segunda Restauración Borbónica, como un instrumento de poder sobre dicho espacio y sobre las personas que viven en él. El mapa de Canarias se situaba en los textos escolares, Atlas, informaciones de prensa, radio y TV, etc. en una especie de rectángulo en el extremo inferior derecho o izquierdo. Esta percepción del espacio, en apariencia trivial, se ha traducido en que, por ejemplo, una proporción significativa de nuestros alumnos/as no sepan situar correctamente el espacio que habitan.

Antes de continuar en el desarrollo de la comunicación, hemos de realizar una precisión, con el fin de evitar interpretaciones erróneas del sentido y orientación de nuestra exposición. No negamos la vinculación indudable que Canarias tiene con respecto a Europa, por una serie de lazos históricos de carácter económico, político, social y cultural. No obstante, no podemos en Canarias renunciar al poblamiento originario africano de predominio bereber, de los hombres azules del Atlas, porque esta renuncia constituiría una falsificación de nuestras propias señas de identidad. Resultaría erróneo también que se pretenda la fundamentación o justificación del nacionalismo canario en dicha herencia étnica, como algunos defienden.

En el desarrollo histórico de la formación social canaria podemos distinguir dos fases plenamente diferenciadas. Una primera que comprende el período que podríamos llamar de colonización y que abarca desde los orígenes prehistóricos un tanto nebulosos hasta la conquista española o castellana y una segunda fase, que todavía no se ha concluido, en la que se puede hablar de etapa de formación de la nación canaria o, en palabras del profesor Pérez Voituriez de la

Universidad de La Laguna, la fase de «la conformación y desarrollo de nuestra propia identidad diferenciada» [2].

Con frecuencia se parte de un error generalizado, al considerar que Canarias se integra en Europa con los pendones de Castilla. La colonización del Archipiélago en el siglo XV no es un hecho fortuito, sino que está ligado al fenómeno de la Expansión Europea de la Baja Edad Media. El motor de ésta fue el llamado «capitalismo comercial» o «precapitalismo». El medievalista canario Eduardo Aznar define además una etapa previa que califica de **«Redescubrimiento»**, que comprende el período comprendido entre los años 1336 y 1401, que inicia el influjo europeo sobre las estructuras preexistentes, sin intención de suplantarlas todavía, se trata de una «precolonización», que abre paso a la verdadera colonización, dividida en dos etapas: **Epoca señorial** (402-1477) y **Epoca realenga** (1478-1526) [3].

Canarias ha venido planteando siempre una consideración específica, diferente a los otros casos originados por la expansión atlántica. Nuestra población originaria es africana; pero permanece aislada de una efectiva dependencia del que sin duda es nuestro continente. En 1402, con los normandos se establece una estructura feudal característica del vasallaje de la última etapa medieval centroeuropea que lo considera más como acuerdo internacional que dependencia señorial. Y gradualmente se produce el tránsito del sistema señorial de la mano de los castellanos primeramente y de la Corona después [4]. Podemos señalar una cierta complejidad de base en la configuración de la formación social canaria, la coexistencia de un modo de producción feudal decadente y un modo de producción capitalista naciente o emergente [5].

En Canarias se pueden aplicar todos los modelos que se utilizan para el estudio de situaciones análogas, en las que el desarrollo y el subdesarrollo están presentes. De ellos, vamos a ocuparnos de tres de los más importantes, que se han utilizado para interpretar la realidad socioeconómica canaria. Un primer modelo, inspirado en los economistas liberales, según el cual el modelo de desarrollo viene dado «exógenamente», desde fuera de los países subdesarrollados y copiando la forma histórica de desarrollo de los países occidentales. Es un modelo «unilineal» y «eurocéntrico». Por ello, hasta hace bien poco tiempo, se nos presentaba a la «Primera Revolución Industrial» -la británica- como una receta para el crecimiento económico que seguía siendo válida en la segunda mitad del siglo XX. En este modelo que estamos estudiando:

«El **subdesarrollo** existe a causa de la pobreza **endógena** (escasez de recursos) de los países así calificados, componentes raciales, cuando no de una psicología colectiva Reacción al programa económico), una imagen del mundo (el bien limitado), un modo de vida y un sistema de relaciones sociales (la envidia institucionalizada, el familismo amoral) que se oponen fuertemente al desarrollo. Así pues, el proceso de desarrollo consistiría básicamente en la transferencia de tecnología, capitales, instituciones y valores propios de las sociedades avanzadas» [7]

Frente a este modelo que refleja una visión conformista y conservadora, surgen otros modelos que defienden que desde un idéntico y único proceso histórico de expansión y crecimiento del capitalismo se ha generado simultáneamente tanto el desarrollo como el subdesarrollo. Los satélites periféricos son explotados de sus excedentes económicos por los centros metropolitanos. Las relaciones entre los países es interpretada en términos de dependencia económica colonial y neocolonial [8]. Una primera explicación de carácter «circulacionista» la plantean en Canarias los que defienden la **«tesis monocultivista»**, según la cual la economía canaria ha estado determinada por su situación geopolítica y cuya expresión más clara son los cultivos de exportación. Los «ciclos económicos» de los monocultivos sintetizan la historia canaria y explican las crisis en cada momento histórico, en función de la caída de la demanda [9].

Un segundo modelo interpretativo lo constituye la crítica del anterior, porque los fenómenos sociológicos como las emigraciones a América en los diferentes períodos de la historia canaria son expresadas en términos de «crisis» de dicho sector productivo. Esta explicación simplifica la complejidad económica canaria, ya que las crisis en Canarias no vienen dadas sólo por la caída del monocultivo, sino especialmente por la actitud de los propietarios de la tierra de mantener la tasa de

ganancia, extorsionando al nivel de renta del campesinado. No existe únicamente la agricultura de exportación, sino que, como apuntan las investigaciones más recientes, coexisten con ella las agriculturas de autoconsumo y de mercado interno que constituyen una especia de «reserva de mano de obra» del sector de exportación [10].

Un tercer modelo de carácter «circulacionista» también, lo constituye el del **«desarrollo desigual y combinado»**, que parte de la consideración de que dentro de la formación social canaria, predomina el capitalista, «articulado a nivel diferencial de las islas en formas anteriores de pequeña producción mercantil y en conexión con el capitalismo español y mundial [11]. **Desarrollo desigual y combinado** porque la situación, a grandes rasgos, es la siguiente:

«En Canarias unas islas de despueblan en favor de otras, que unos sectores económicos transfieren población a otros, que unos espacios insulares reciben mayor atención en equipamiento, inversiones de capital, empleo de mano de obra, etc. en detrimento de otros espacios. Por otro lado, también se verifica que, independientemente de políticas agrarias o fiscales, el cultivo de las tierras no es garantía de futuro y, que la producción artesanal se reduce al mismo tiempo que aumenta la emigración» [12].

Así pues, los países del llamado «centro» -Europa Occidental en el caso de Canarias- han estimulado, como ya hemos señalado, a través de un sector exportador de productos elementales para los cuales disponemos en Canarias de algunas ventajas, por ejemplo la producción cercana a Europa de cultivos subtropicales como el plátano o extratempranos como el tomate, o incluso y éste es un fenómeno más reciente, un producto muy especial, unas buenas condiciones para el ocio invernal, a través del **turismo** [13].

Algunos de nuestros políticos, partiendo de una interpretación incorrecta de la realidad canaria, se han lanzado a una campaña suicida de integración económica en Europa a cualquier precio, combinada con la presentación del turismo como el sector económico que puede dinamizar la economía de las islas y conseguir así el deseado desarrollo. El turismo constituye, para nuestro «centro», un producto más que le ofertamos en nuestro sector exportador, cuya demanda puede caer en función de los intereses de Europa, como precisamente está ocurriendo en la actualidad [14].

La situación es particularmente grave, porque en esta ocasión, en la presente «crisis cíclica» no hay planteada ninguna alternativa viable, ya que desgraciadamente el Turismo ha tenido una incidencia negativa en la destrucción del paisaje agrario y de los Ecosistemas con un carácter quizás irreversible. El papel que puede desempeñar la **Educación para el Desarrollo** en Canarias sería el de concienciar a la sociedad insular de que no se debe sostener la idea de la necesidad de lograr el desarrollo, utilizando para ello cualquier vía, sin contemplar previamente la necesidad acuciante de respetar el equilibrio ecológico del limitado espacio físico insular. Por ello, mantenemos que es preciso que junto al eje transversal citado, se debe fomentar la articulación de otro eje, de la **Educación Medioambiental** [15].

No deseamos terminar sin hacer referencia a una cuestión significativa, a la hora de estudiar el subdesarrollo en Canarias. En ningún momento de nuestra intervención nos hemos referido a temas. que sin duda estarán presentes en los análisis que se efectúen en otras regiones o nacionalidades del Estado Español. Por ejemplo, al «proceso de industrialización» y al «desarrollo de instituciones financieras». Debido entre otras razones a que en gran medida carecen de importancia en la economía canaria, por la carencia de materias primas y recursos energéticos, la falta de una tradición en el quehacer industrial y la realidad constatable de que antes de 1874 no había registrado en el Archipiélago ningún Banco español y mucho menos un Banco canario.

En otros temas de interés económico como la crisis del «Antiguo Régimen» y las desamortizaciones, en Canarias parece que se sigue el modelo general del Estado Español, destacando que el Archipiélago quedó al margen del proceso de constitución del mercado nacional español, por lo menos hasta 1914-18. Este «hecho económico diferencial canario» se traduce en un régimen fiscal diferente, en un sistema monetario específico hasta 1775 y en la participación en algunos de los beneficios del monopolio americano, cuyas sedes de cabecera fueron primero Sevilla y luego Cádiz

[16].

En la presente comunicación no hemos hecho sino una aproximación a la realidad socioeconómica canaria para definir el subdesarrollo en el que se encuentra y presentar la **Educación para el desarrollo** como una necesidad educativa en nuestro Archipiélago, que se puede hacer realidad en los próximos años, si sabemos aprovechar la oportunidad que se nos ofrece en la aplicación de nuestro Diseño Curricular, en el marco legislativo que nos ofrece la LOGSE. Pensamos que desde los bloques de contenido que hemos diseñado podríamos recorrerlos en sentido transversal, sin ninguna dificultad, pero si los profesores no se convencen y toman libremente la iniciativa a la hora de realizar las programaciones en cada centro. Se pueden sugerir ideas y presentar algunas ejemplificaciones, pero quizás sea necesario que se conozca lo que puede representar la **Educación para el Desarrollo**.

[1] Ives Lacoste, **La Geografía, un arma para la guerra**, Anagrama, Barcelona, pág. 9.
[2] Pérez Voituriez, A; «Función internacional de Canarias en el desarrollo histórico de las relaciones atlánticas», en **Aproximación a la Historia de Canarias**, Universidad de La Laguna, 1989, pág. 8.
[3] Aznar Vallejo, E.; «La génesis medieval» en **Aproximación a la Historia de Canarias**, Universidad de La Laguna, 1989, pág. 30.
[4] Pérez Voituriez, A.; art. cit., pág. 11.
[5] Barbero, A. y Vigil, M.; **La formación del feudalismo en la Península Ibérica**, 2ª Edición, Crítica, Barcelona, 1979, pp. 15-16.
[6] Bairoch, P.; **Revolución industrial y subdesarrollo**, México, Siglo XXI, 1067.
[7] Galvan,. Alberto y De Mello, Alvaro; «Economía y Sociedad en Canarias: Aproximación a la realidad socioeconómica canaria», en **Canarias ante el cambio**, Santa Cruz de Tenerife, 1981, pág. 82.
[8] Amin, Samir; **Sobre el desarrollo desigual de las formaciones sociales**, Ed. Anagrama, 1974.
[9] González Vietez, A. y Bergasa, O.; **Desarrollo y subdesarrollo de la economía canaria**, Ed. Guadiana, Madrid, 1969.
[10] Sans, J.A.; **La crisis de la agricultura canaria**, Excmo. Cabildo de Gran Canaria, 1978.
[11] Galvan A. y De Mello, A.; art. cit., pág. 87
[12] Galvan A. y De Mello, A.; art. cit., pág. 87
[13] Burriel de Orrueta, Eugenio L.; **Población y Agricultura en una sociedad dependiente**, Ed. Oikos Tau, Barcelona, 1982, pág. 73 y ss.
[14] Alvarez, Antonio; «Turismo y Agricultura en Canarias. El Puerto de la Cruz en la isla de Tenerife», en **Canarias ante el cambio**, pp. 325-366.
[15] Cañal, Pedro; García, José E. y Porlán, Rafael; **Ecología y Escuela. Teoría y práctica de la educación ambiental**, Ed. Laia, Barcelona, 1981.
[16] Bernal, A.M. en **Canarias ante el cambio**.

MONICA CASILARI

UNA PROPUESTA EDUCATIVA DE MON-3. EXPERIENCIA EN CATALUÑA

UNA PROPUESTA EDUCATIVA DE MON-3. EXPERIENCIA EN CATALUÑA

Monica Casilari

INDICE

1. Unidad Didáctica»EI Tercer Mundo en tu centro.
Y tu, qué piensas?» ..
- Esquema 1 ..
- Esquema 2 ..
2. Asesoramiento de Món-3 a los maestros y
profesores en el trabajo con los alumnos ..

- Esquema 3 .
- Esquema 5 .
- Anexo 1 .
- Anexo 2 .
- Anexo 3 .
- Anexo 4 .
- Anexo 5 .

A QUIEN VA DIRIGIDA

A los maestros y profesores de la etapa obligatoria 12-16 sensibilizados por el tema del Tercer Mundo y dispuestos a trabajarlo con sus alumnos.

QUE ES

Un conjunto sistemático y ordenado de orientaciones y sugerencias prácticas para los maestros y profesores interesados en aproximar el Tercer Mundo, de una forma interdisciplinaria, a los alumnos, y a fomentar en ellos un pensamiento crítico y unas actitudes más solidarias.

OBJETIVOS EDUCATIVOS

La Unidad Didáctica se enmarca dentro de los objetivos generales y terminales del área de Ciencias Sociales de la etapa 12-16, sobre todo en lo que se refiere a «Actitudes, Valores y Normas».

HACIA UNA SENSIBILIZACION INTERDISCIPLINARIA

Aunque los maestros y profesores de Ciencias Sociales pueden cumplir una función muy importante a la hora de presentar el Tercer Mundo a los alumnos, la Unidad Didáctica es suficientemente interdisciplinaria y motivadora como para que pueda ser utilizada por maestros y profesores de otras áreas como muestra el esquema «Una sensibilización interdisciplinaria» (esquema 1).

LOS PRECONCEPTOS

La Unidad Didáctica se centra en el tratamiento de los preconceptos. Entendiendo por preconceptos el conjunto de juicios de valor, estereotipos enraizados, ideas preconcebidas que tiene el alumnos y que, cuando se refieren a la realidad del Tercer Mundo, están cargados de sobrevaloración de nuestro modelo cultural y de desarrollo, de una visión etnocéntrica del mundo que lleva hacia actitudes de menosprecio de otras_ cosmovisiones, así como a pensar que nuestro patrón de desarrollo es el que, obligatoriamente, han de seguir todos los pueblos del mundo.

La familia, la escuela, los medios de comunicación y las pautas sociales vigentes son los transmisores a los alumnos de estos preconceptos antiguos, que pierden su origen en el tiempo y que es necesario substituir por unas nuevas formas de pensar, sentir y actuar más solidarias.

PLAN DE TRABAJO

Para conseguir este cambio en los alumnos, proponemos, por simplificación, dos bloques de contenidos (Economía y Cultura) que surgen de considerar cuáles son los dos problemas más graves a la hora de analizar la realidad del Tercer Mundo. De un lado, la dependencia económica que sufren los países que lo configuran y, de la otra, la falta de diálogo intercultural Norte-Sur y los problemas de racismo que se dan en Europa con los inmigrantes del Tercer Mundo.

Consideramos cuatro etapas a seguir, para cada bloque de contenidos, para que el proceso de aprendizaje del alumno se haga correctamente.

Proponemos también unas actividades globalizadoras que relacionen los dos bloques de contenidos.

El esquema 2 nos muestra el plan de trabajo que propone la Unidad Didáctica.

FORMATO

La Unidad Didáctica se ha editado en forma de fichas dentro de una carpeta para hacerla más manejable.

Al final de la presentación, junto con los esquemas, podéis encontrar el índice que os dará una idea de los diferentes apartados que contiene.

En Món-3 hemos creado un servicio especialmente destinado al asesoramiento a los maestros y profesores en la aproximación del Tercer Mundo a los alumnos. Esta tarea es llevada a cabo por expertos en el tema de la educación para el desarrollo.

Si, una vez leída la Unidad Didáctica, los maestros y profesores están dispuestos a trabajar el tema del Tercer Mundo con sus alumnos, siguiendo las pautas generales del plan de trabajo que proponemos, el equipo de educadores de Món-3 estamos a su disposición para darles apoyo técnico y material.

Les proporcionaremos materiales educativos y les propondremos o ayudaremos a elaborar

ESQUEMA 1: "UNA SENSIBILIZACION INTERDISCIPLINARIA"

CIENCIAS EXPERIMENTALES

Relativizar nuestro modelo de desarrollo en función del precio que supone para el medio ambiente

TECNOLOGIA

Idem. Ciencias experimentales

MATEMATICAS

Trabajar con indicadores socio-económicos, señalando las diferencias Sur-Norte, alguna clase de Estadística

EDUCACION FISICA

La expresión corporal en el Tercer Mundo.

La utilización de los atletas negros por parte de los países del Primer Mundo.

CIENCIAS SOCIALES

- Historia: las causas del subdesarrollo
- Geografía: Los países del Tercer Mundo
- Economía: distribución desigual Norte-Sur
- Antropología: panorama cultural del mundo de hoy

ALUMNO

ARTISTICA (Ed. visual, plástica, música)

Expresión artística del Tercer Mundo

- La utilización de objetos necesarios para otras culturas como objetos de decoración para la nuestra
- Las músicas étnicas del Tercer Mundo, otros ritmos.
- La música como hecho universal

ETICA / RELIGION

Derechos Humanos

Comercio de armas

Hambre

LENGUA (Catalán / Castellano)

Diversidad de lenguas en el mundo.

La alfabetización.

IDIOMA

Mencionar todos los países en que el idioma se habla incluyendo los del Tercer Mundo.

Importancia del idioma para la comunicación

ESQUEMA DEL PLAN DE TRABAJO

- Dos bloques de contenidos:

A: Economía

B: Cultura

- Cuatro etapas para seguir en cada bloque:

1: Prueba de diagnóstico / Motivación

2: Reconocimiento de los preconceptos

3: Comprensión de la información contextualizada

4: Aplicación / Evaluación

- Las actividades globalizadoras

ASESORAMIENTO DE MON-3

A LOS MAESTROS Y PROFESORES

EN EL TRABAJO CON LOS ALUMNOS

Món-3. Univesitaris pel Tercer Món

actividades puntuales o programaciones y a hacer su seguimiento y evaluación. Los esquemas 3 y 4 resumen y clarifican lo que hemos explicado.

LOS MATERIALES EDUCATIVOS

A lo largo de los últimos años, en Món-3 hemos ido recopilando y elaborando materiales educativos diversos que sean útiles para aproximar el Tercer Mundo a los alumnos de una forma interdisciplinaria. Todos estos materiales se clasifican de tres formas diferentes: Clasificación 1 (tipos de materiales), Clasificación 2 (temas) y Clasificación 3 (niveles educativos) como se muestra en el esquema 3.

Las fichas de materiales educativos

Teniendo en cuenta la Clasificación 1 (tipos de materiales) se crearon 13 categorías y de cada una de ellas se hizo una ficha. Podéis ver estas fichas en el anexo 1. Cada material educativo dentro de una categoría determinada tiene asignado un número por orden de adquisición; así tenemos, dentro de la categoría «videos», el video 1, el video 2, el video 3, etc. y lo mismo para todas las otras categorías.

Las classificaciones de materiales educativos 2 y 3 se han hecho a partir de la Clasificación 1. De esta manera, cada material conserva el número que tenga en la Clasificación 1 cuando se pone en la categoría que le toca de las clasificaciones 2 y 3. Por ejemplo, el vídeo 7 (categoría «videos» de la Clasificación 1) pertenece a la categoría «Derechos Humanos» de la Clasificación 2 y a la categoría»nivel educativo 14-16" de la Clasificación 3.

Cuando los maestros y profesores quieran encontrar algún tipo de material educativo concreto pueden consultar los tres modelos de clasificaciones según convenga. Las clasificaciones 2 y 3 se presentan en forma de listados por categorías y son, probablemente, la mejor manera de llegar a un material educativo concreto que, acto seguido, se puede conocer leyendo su ficha de material educativo y, finalmente, si interesa, verlo directamente y adquirirlo.

Continuamente, en Món-3 se recogen, elaboran y clasifican nuevos materiales educativos, así como se actualizan los antiguos o se descartan si ya no responden a la realidad vigente.

LAS ACTIVIDADES

La confección de las actividades por los alumnos se hace a partir de los materiales educativos y pueden ser elaboradas por los mismos maestros y profesores o adquirir las que propone Món-3.

En general, las actividades tienen una duración de tres cuartos de hora a una hora que es el tiempo que, normalmente, dura una clase.

Existen materiales educativos que son suficientemente completos como para constituir, por sí mismos, actividades; es el caso, por ejemplo, de algunos montajes o juegos de simulación. Otras actividades se han de constituir complementando diferentes materiales educativos entre sí; como sucede con los videos o los documentos visuales, que pueden complementarse con documentos escritos para constituir, conjuntamente, la actividad para los alumnos.

Las fichas de actividades

Encontraréis este modelo de ficha en el anexo 2.

Están pensadas para facilitar la elaboración de actividades por parte de los maestros y profesores. Asimismo, las actividades propuestas por Món-3 se dan en fichas iguales.

Las fichas especifican el tema, el nivel educativo, la duración, los objetivos a alcanzar y la forma, orden y tiempo de utilización de los materiales educativos.

LAS PROGRAMACIONES

Para trabajar de acuerdo con las pautas generales que propone la Unidad Didáctica y con los objetivos educativos que se pretenden alcanzar, no es suficiente hacer actividades puntuales con los alumnos; es necesario tener claro el concepto de programación y la importancia de seguir correctamente el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Las programaciones están pensadas como una sucesión de actividades (especificadas en las fichas de actividades) y su aplicación depende, principalmente, del tiempo del que dispongan los maestros y profesores y de las posibilidades del centro.

Las fichas de programaciones

Encontraréis esta ficha en el anexo 3.

En cada ficha se especifica la modalidad de programación de que se trata, así como las actividades fichas de actividades) de que consta, además del total de horas, el nivel al que se dirigen y los objetlvos educativos a alcanzar.

EL SEGUIMIENTO Y LA EVALUACION DE LOS ALUMNOS: EL INFORME DE LOS MAESTROS Y PROFESORES

En el equipo de educadores de Món-3, creemos que sólo con un seguimiento adecuado se podrá saber si el plan de trabajo propuesto, los materiales educativos escogidos, las actividades y las programaciones realizadas son útiles para aproximar el Tercer Mundo a los alumnos, así como para alcanzar los objetivos educativos deseados. Seguimiento que permitirá ir mejorando el plan de trabajo y encaminar nuestro asesoramiento hacia dar respuesta a las necesidades y sugerencias que nos lleguen.

Las fichas de valoración de actividades

Encontraréis una muestra de esta ficha en el anexo 4.

Están pensadas como informe del profesor para conocer las dificultades, respuesta de los alumnos y sugerencias que nos propongan los maestros y profesores para mejorar una actividad determinada.

El ideal sería que nos llegaran a Món-3 las fichas y pudiéramos dar respuesta a sus sugerencias.

Encontraréis una de estas fichas en el anexo 5.

Son las fichas para hacer una valoración general de una programación determinada, ya que la valoración de las actividades puntuales que la configuran se hace mediante las fichas de valoración de actividades.

Las fichas de valoración general de programaciones, junto con las de valoración de cada una de las actividades que la configuran, serán estudiadas por el equipo de educadores de Món-3 y se tendrán muy en cuenta a la hora de mejorar nuestro asesoramiento.

LA OFERTA DE MON-3 A LOS CENTROS

Todas las fichas y los materiales educativos pueden ser consultados en Món-3. También existe la posibilidad de adquirirlos por parte de los maestros y profesores o de los centros.

Los materiales educativos se ofrecen en diferentes tipos de encuadernaciones teniendo en cuenta las tres clasificaciones existentes. Hay una encuadernación según el tipo de material,

diferentes encuadernaciones según temas y tres encuadernaciones correspondientes a los diferentes niveles educativos. Se pueden adquirir las que más convengan.

Las diferentes fichas y los materiales educativos se han de venir a recoger a Món-3, siempre que esto sea posible, por parte de los interesados. De no ser posible, trataríamos los casos concretos para enviarlo por correo.

Se trata de precios para cubrir costes de edición, el asesoramiento es un servicio gratuito.

Hemos indicado los precios de las primeras entregas en lo que se refiere a fichas y materiales educativos. «Materiales educativos 1» es la colección prácticamente completa de documentos visuales, mapas, montajes, documentos escritos, folletos/boletínes y juegos de simulación recogidos hasta ahora y que están encuadernados en tamaño DIN A3.

Para poder disponer de los materiales educativos de forma parcial, de diferentes tipos de encuadernaciones según convenga, hay que consultar con el equipo de educadores de Món-3. Los precios serán siempre para cubrir costes.

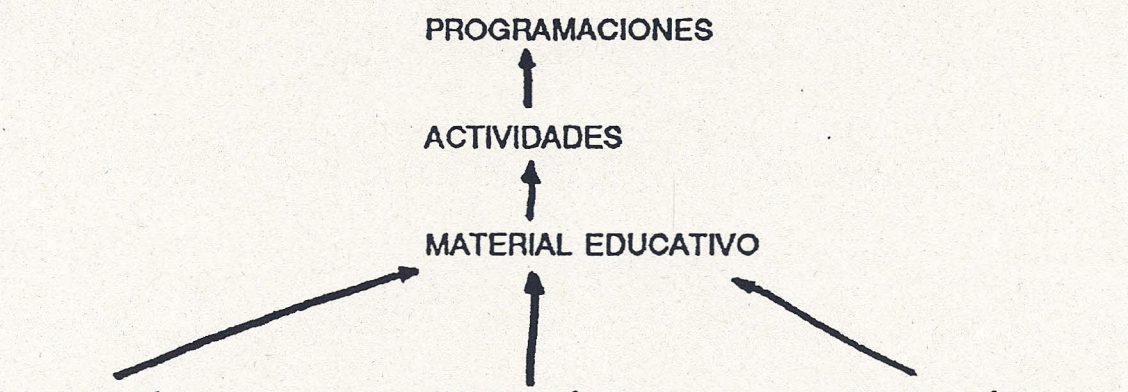
Los materiales educativos más caros los ofrecemos en préstamo con depósito; es el caso de los videos o de las colecciones de transparencias.

Existe la posibilidad de que podamos contactar, a petición de los interesados, con personas para hacer charlas, grupos musicales o de teatro constituidos por inmigrantes provenientes del Tercer Mundo.

A medida que vayan surgiendo nuevas fichas o materiales, nos pondremos en contacto con los maestros y profesores o centros que nos manifiesten la voluntad de ir recibiéndolos periódicamente.

Estamos abiertos a trabajar cualquier idea o sugerencia que venga de los maestros y profesores. Queremos que nuestro trabajo se entienda como un apoyo material y humano a su trabajo a la hora de aproximar el Tercer Mundo a los alumnos.

ESQUEMA 3



Clasificación 1

Tipos de materiales:

- Juegos de simulación
- Documentos escritos
- Mapas
- Dossiers
- Folletos / boletínes
- Colecciones diapositivas
- Documentos visuales
- Música
- Libros
- Videos
- Propuestas educativas
- Montajes
- Colección transparencias

Clasificación 2

Temas:

- Históricos:

Colonización

- Antropológicos:

Panorama cultural del mundo de hoy

Etnocentrismo

Racismo e inmigración

- Éticos:

Derechos Humanos

Comercio de armas

El hambre

- Económicos:

Injusta distribución Sur-Norte

La dependencia del Tercer Mundo

(La lista parcial que se expone es sólo un ejemplo)

Clasificación 3

Niveles educativos:

- 12-14 años
- 14-16 años
- 16-18 años

FCO. JAVIER RUIZ GONZALEZ

¿EDUCACION Y DESARROLLO ...? ¿DESARROLLO Y EDUCACION?

¿EDUCACION Y DESARROLLO ...? ¿DESARROLLO Y EDUCACION?

Fco. Javier Ruiz González

INDICE

I.- INTERACCION: Educación para el Desarrollo - Educación en los Conflictos - Educación para la Paz en el ámbito escolar.
II.- FUNDAMENTOS Y FORMULAS: Asignaturización versus Plan de Centro
III.- CONTENIDOS.
IV.- METODOLOGIA.
V.- EVALUACION.
VI.- ALGUNAS ESTRATEGIAS DE APLICACION DIDACTICA.
1. Enfoque socioafectivo y de simulación.
2. Análisis de conflictos e investigación - acción.
3.- Técnica de clarificación de valores y desarrollo social.
VII.- BIBLIOGRAFIA.
VII.- ANEXOS: Anexo I: - Ficha cuestionario personalizado
Anexo II: - Esquema - Educación para la Justicia y la Solidaridad.
- Factores básicos en Educación para el Desarrollo y Cooperación.

LA INTERACCION: EDUCACION PARA EL DESARROLLO - EDUCACION EN LOS CONFLICTOS Y EDUCACION PARA LA PAZ EN EL AMBITO ESCOLAR

He aquí una interacción de la que es más fácil hablar que articular una fórmula sistemática de aplicación. Partimos de la idea que hacer Educación para el Desarrollo es trabajar un triángulo globalizador que armonice:

E.D. visión global integradora que trabaje: desigualdades valores relaciones

E.C. como vía de hacer la PAZ

E.P. de forma activa, que incida en valores actitudes personales relaciones

De esta forma, la E.D. no sólo trataría toda una serie de cuestiones, sino que se enriquecería con las aportaciones específicas de los demás campos de acción, desarrollando una variada gama de estrategias, que van desde los juegos cooperativos, se simulación, roles, teatralización-dramatización

a las actividades sociafectivas y de aprecio.

Esta interacción ofrece tres ámbitos de trabajo y correspondientemente tres tratamientos:

AMBITOS	TRATAMIENTO
. Personal	Educativo
Social	Local
. Relaciones Internacionales	Internacional

Llevar esto a la escuela obliga a una metodología globalizadora e interdependiente, que, si bien aumenta la complejidad, ofrece «a priori» una visión profunda, completa y dinámica.

FUNDAMENTOS Y FORMULAS: ASIGNATURIZACION VERSUS PLAN DE CENTRO

Evidentemente, el segundo paso que debemos dar es plantear los fundamentos que sustentan los criterios aplicados de la E.D. en la escuela y la aplicación sistemática de estas cuestiones al centro educativo:

. La seriedad y rigor con que la institución escolar debe proporcionar al educando una información, formación y responsabilidad sobre este tema para su mayor conocimiento y adaptación al mismo.

. Colaborar con otras instituciones, grupos y movimientos que trabajan por la justicia y la cooperación en diferentes ámbitos y con diferentes estrategias.

. Colaborar en la toma de conciencia de la realidad social, de las injusticias que hay en ella se dan y de como éstas demandan una acción educativa: comprometida con la construcción de una sociedad más justa, solidaria y fraterna a partir del ámbito escolar y en relación con otros ámbitos.

. Impulsar el desarrollo de un clima y ambiente de trabajo en el centro, no sólo en cuanto a la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de actitudes y ámbitos en relación a la Educación para la Justicia, Solidaridad y el Desarrollo de una forma articulada y sistemática sometida a un proceso de evaluación desarrollado en el propio centro (centrada en el área de Sociales - Humanística).

. Colaborar con aquellas instituciones, movimientos, grupos sociales (ONG, CEE, etc.) en la difusión de campañas y programas para el desarrollo de hábitos y actitudes de responsabilidad propia y compromiso por un futuro común.

. Fomentar a través de este trabajo el clima, ambiente y conocimiento en la comunidad educativa sobre la justicia, solidaridad, cooperación y desarrollo; consiguiendo involucrar al mayor número de miembros de la comunidad en este proceso evolutivo y dinámico.

. Abrir la institución educativa no sólo a la realidad y actualidad social que vivimos sino también a otras instituciones sociales (ayuntamientos, grupos, asociaciones, educación de adultos) que trabajan en esta línea y donde es necesaria la cooperación y ayuda mutua para el trabajo por la justicia y solidaridad, incorporando de este modo la realidad que el alumno vivencia (fuera del instituto) a su propio entorno escolar, siendo así el mejor instrumento para una E.D.

No tan claro resulta establecer la vía más adecuada para su aplicación. Dos pueden ser las opciones, cada una de ellas con una serie de ventajas e inconvenientes.

a) Insertar este proyecto en toda la vida del centro y hacer que en todas las materias posibles se trate y vivencie lo referente al tema, impregnándolo así todo el centro de la E.J. y E.D.

b) Estructurar una serie de contenidos básicos, operativos y programables, así como estructurarlos dentro del contexto de una asignatura como es Etica y Formación Humanística, manteniendo la necesidad de contar con el apoyo y mayor colaboración posible de toda la comunidad escolar.

Si la primera fórmula tiene como ventajas una mayor vivencia y enriquecimiento directo de todo el centro, la segunda cuenta con una mayor posibilidad de llevarla a la práctica en todo lo estructurado: por una parte, insertarlo dentro de la asignatura de Etica lo dota de una gran flexibilidad

y da a esta asignatura otro aire de contenidos y metodología innovadores y en Formación Humanística replantea tanto la programación del curriculum, como el sentido «oficialista» y «marginador» de los mismos.

En esta segunda fórmula, el proyecto ha de intentar impregnar a la mayor parte de los estamentos educativos posibles mediante todo tipo de actividades organizadas.

En cuanto a las desventajas, la primera fórmula tiene un alto grado de dificultad para lograr la colaboración de todos los estamentos, miembros y personas que forman la comunidad escolar.

La segunda presenta como principal inconveniente la estructuración y asignaturización de algo tan especial como la materia como la materia de la que se trata (siendo muy difícil de programar y estructurar), provocando incluso la posible desilusión inicial en los alumnos.

Una vez planteadas las ventajas e inconvenientes de cada alternativa de aplicación y teniendo en cuenta la realidad y situación de la comunidad escolar concreta en la que pretendemos aplicar este proyecto, optamos por la segunda vía por ser una vía más integradora y posibilitadora del trabajo práctico.

Es un hecho que la preocupación de E.D. no es algo nuevo surgido estos días, ya que en diferentes momentos históricos se ha señalado la urgencia de un compromiso en este sentido y de que la tarea educativa esté orientada en esa perspectiva, pues pobreza y marginación, violencia de los derechos humanos e injusticias son realidades que siempre han existido.

Queremos aportar aquí un proyecto de trabajo que desarrolle la inserción de lo que el alumno vive en cuanto a la Justicia, Solidaridad y Desarrollo en la institución escolar, mediante un proceso de información-análisis, formación-investigación y acción.

Este proyecto pretende una forma progresiva de asumir la E.D. desde valores como: Justicia, Solidaridad, Paz y Desarrollo; de aspectos vivenciales, globales y conceptuales, enfocándola de una manera práctica, participativa, dinámica y comunicativa, buscando la esencia de los contenidos, los valores y evitando asignaturizar/institucionalizar estos conceptos.

Sin una mayor justicia no habrá una paz plena e integral, igualmente creemos que ante un único mundo, un futuro común trabajar por y para esto supone un reto ante el que la escuela no debe cruzarse de brazos ni permanecer indiferente e inmóvil.

Toda la comunidad escolar debe tomar partido en este empeño, buscando fórmulas y vías para encauzar esta trabajo, así como para abrir las ventanas de la institución educativa a la realidad socioeconómica y cultural en la que estamos insertos. Esto facilitaría la mayor conexión y relación entre: sociedad/realidad - educación/institución, en sus diferentes planos de realidad personal, local, nacional e internacional.

CONTENIDOS

Una vez aclarada la fórmula de aplicación, es importante centrar el núcleo de contenidos a trabajar; se estructuran en dos niveles en la asignatura de Etica y en el programa de Formación Humanística: «Mundo Contemporáneo»; vamos a exponer aquí brevemente los objetivos específicos y contenidos globales de cada nivel y caso.

ETICA I: EDUCACION PARA LA JUSTICIA Y LA SOLIDARIDAD

OBJETIVOS

- Ofrecer datos que nos hagan conocer la situación socio-económica-cultural mundial y de España.
- Proporcionar elementos de análisis de esa realidad en clave de justicia.
- Situar el concepto de justicia y solidaridad en una perspectiva humana y social.
- Identificar situaciones de injusticia que demanden una acción educativa comprometida y solidaria.

. Desarrollar y acercar intercambios de experiencias en educación para la justicia y solidaridad realizadas en otras áreas.
. Aprender a compartir y respetar ideas y opiniones ajenas...

CONTENIDOS

U.T. 1: La Realidad social en el mundo. Los costes humanos de la injusticia (5 U.D.)
U.T. 2: La realidad social española (8 U.D.)
U.T. 3: La justicia y solidaridad como ideal humano y social (5 U.D.)
U.T. 4: Sin justicia no habrá paz.
Sin solidaridad no habrá igualdad (2 U.D.)
U.T. 5: Del análisis al acción. Pautas para la elaboración e intervención de un proyecto escolar en la Educación para la Justicia (5 U.D.)

ETICA II: EDUCACION PARA EL DESARROLLO: INTERDEPENDENCIA Y SOLIDARIDAD NORTE-SUR

OBJETIVOS

. Elaborar y desarrollar los materiales de trabajo sobre la interdependencia y solidaridad norte-sur en el marco de la asignatura de Etica y en el ámbito de las CCSS, abarcando a toda la comunidad escolar.
. Posibilitar y ofrecer al alumnado un mayor conocimiento e información sobre este complejo tema.
. Favorecer y encauzar un sentimiento común ante realidades diversas. Este mundo común exige soluciones y esfuerzos comunes, justos y solidarios a pesar de la existencia de desarrollos culturales y técnicos desiguales.
. Impulsar no sólo actitudes sino también acciones encaminadas a la solución y equiparación de estas situaciones a través de experiencias realizadas, actividades dirigidas a tal fin, materiales de información y trabajo.
. Fomentar el espíritu crítico, no entendido como «crítica por la crítica», sino como valor básico que garantiza la libertad de las personas y la confianza personal en sí mismas.

CONTENIDOS

U.T. 1: Realidad socioeconómico-política del mundo de hoy: N-S; E-O (1 U.D.)
U.T. 2: Origen histórico. Interpretaciones (4 U.D.)
U.T. 3: Solidaridad, un único mundo: N-S, un futuro común (4U.D.)

En cuanto a la integración en la programación de Formación Humanística, se desarrollan principalmente los temas de realidad socioeconómica del mundo de hoy y su origen. La Solidaridad. Los modelos sociales. Dándole un enfoque más vivo y participativo en el marco del «Mundo Contemporáneo».

METODOLOGIA

Se centra en partir de la situación actual, de la realidad que vivencia el alumno para llegar, a través de un proceso de análisis, a sus orígenes y explicación, buscando y proponiendo acciones que favorezcan un cambio de situación.

En resumen, ir de lo concreto a presenta pasando, mediante ondas concéntricas, a lo más

general y global (estructurándose en tres tiempos).

a) Conocer la realidad (ver): Recabar datos sobre la misma y las respuestas que se están dando para la superación de aspectos de injusticia.

b) Análisis y confrontación de esa realidad a la luz de la justicia (juzgar la realidad): Un análisis a la luz de una justicia que supera una ética individualista. Hay que ir más allá de las experiencias mediante una «conciencia crítica» y frente a una «conciencia ingenua», pues sin la primera difícilmente se dará una práxis transformadora.

c) Establecimiento de unas líneas y propuestas de acción para la aplicación de la Educación para la Justicia en consonancia con los principios planteados. En este sentido, hay que considerar dos aspectos fundamentales de la educación:

1) Intentar integrar este sentido de E.J. y D. en toda la dinámica del centro. Todo el centro debe desarrollar un sentido integral de justicia, en un ambiente y acción que anticipe la justicia; como un ensayo de las relaciones sociales que buscamos para la realidad social.

2) Vincular la tarea educativa con el sistema global. Es decir, que el centro educativo colabore con el proceso de transformación del entorno a través de otras iniciativas o actividades de diverso carácter.

Por tanto, la metodología quedaría centrada en tres fases: Ver - Reflexionar (observación-análisis); Juzgar - Decidir; Acción - Intervención.

EVALUACION

Es de vital importancia para el desarrollo de este trabajo el proceso de evaluación, así como determinar y especificar detalladamente este proceso. Hemos de reconocer que existen varias dificultades:

La primera dificultad estriba en que la mayor parte de los objetivos señalados no son cognoscitivos, no lógicoformales, sino rasgos del carácter, actitudes; por lo tanto, en gran medida la obtención de los objetivos propuestos dependerá del ambiente escolar y del aula que se consiga. Es en el mismo centro y desarrollo en el aula donde se debe fomentar y dar ejemplo de Cooperación, Solidaridad y Justicia con actuaciones cotidianas en este sentido como:

. Participación de los alumnos en la elección de cuestiones centro de interés.

. Impulsar el diálogo como herramienta de trabajo y resolución de conflictos.

. Emplear la asamblea del grupo-clase como medio de respeto a las minorías y considerarlas un elemento enriquecedor.

. Organizar la clase de forma abierta, dialogada y participativa (y en este sentido trabajar por extenderlo al centro).

. Desarrollar las habilidades comunicativas y la imaginación.

Por lo tanto, la evaluación conlleva un diseño doble: organizar y sistematizar un mecanismo de análisis (que permita seguir el proyecto) e intervención (en aquellos momentos que la situación lo requiera para corregir algún mal planteamiento, práctica o resultado del mismo) en un doble sentido:

a) TECNICO: Seguimiento del nivel cognoscitivo sobre los temas planteados, a través de pruebas, comentarios, montajes, test... (nivel lógicoformal).

b) VIVENCIAL: Seguimiento del nivel de asimilación, vivencia y puesta en práctica de las actitudes y valores que significan el proyecto (nivel actitudinal).

Todo esto no significa una disociación de ambos niveles, por contra, ambos han de plantearse unidos y deben de gozar de un desarrollo común y armónico, vertebrados en un proceso teórico-práctico.

Estimamos necesario que la evaluación se realice de forma abierta, continua, activa y participativa, en dos fases:

I) En cuanto a unidades temáticas: contenidos.

II) En cuanto a metodología - participación: su puesta en práctica. VER ANEXOS I Y II.

Este planteamiento bipolar posibilitará el seguimiento: análisis e intervención de todo el proyecto, dotándole a través de este sistema de evaluación de la flexibilidad por una parte y del rigor de seguimiento necesario por otra, dando así respuesta al carácter ambivalente:

. Flexibilidad: En las actitudes individuales y personales.
. Rigor: En la plasmación de determinados conocimientos mínimos.

Por otra parte, estará sometido por parte de los profesores a una avaluación y revisión del trabajo realizado para mejorar, cambiar o corregir cualquier cuestión según las necesidades observadas.

ALGUNAS ESTRATEGIAS DE APLICACION DIDACTICA

Es ahora el momento de centrar algunas vías importantes en los principios metodológicos «estratégicos»: los fundamentos y estrategias concretas de acción y puesta en práctica, tanto en el grupo-aula, como local, global, social, personalmente...

Enfoque socioafectivo y de simulación

a) Procedencia y definición.

Procede de las temáticas de grupo, juego de ordenadores, de guerra. Sigue la teoría de la simulación.

Se trata de reproducir a escala la realidad que se quiere conocer. Se fomenta la participación activa de los sujetos, bien con un papel fijo: teatralización/dramatización o bien con un papel libre: sentir/experimentar en la propia piel. Pretende aprendizajes globales, valorativos más que cognoscitivos. Aprender a partir de la experiencia propia, directa y personal.

b) Tipo de actividades.

. En los juegos de roles: lo importante es el rol a asumir.
. En la teatralización: es importante la escenificación, ambientación, vestuario, meterse más en el papel.
. En la simulación: el rol es libre, más o menos teatralizada (ambientada). Los rasgos de reproducción a escala pueden ser más o menos dramatizados en su forma.

c) Actividades.

. El dedo en el botón (Sobre armas nucleares)
. Y tú qué (Tráfico de armas)
. El restaurante del mundo (Reparto de alimentos, hambre en el mundo)
. La cinta amarilla (La discriminación)
. El juego de los cubos (Relaciones comerciales y de producción, interdependencia, desarrollo-subdesarrollo).

d) Aportaciones.

. Importancia del aprendizaje vivido: mayor persistencia de lo aprendido.
. Desarrollo de la empatía.
. Aproximación aprendizaje-vida.

Análisis de conflictos e investigación - acción

a) Procedencia y definición

En este apartado presentamos unas estrategias aplicadas a Educación que proceden de muy diversos orígenes. Por una parte, encontramos los trabajos sobre resolución de conflictos en grupo realizados por la Dinámica de Grupos e incluso la resolución de problemas de la Teoría del Comportamiento más renovada. De otra parte, los investigadores de la Paz y la corriente de la

Noviolencia activa que arranca de Ghandi, son dos fuentes de teoría y técnica para el manejo de conflictos , que se van aplicando en las situaciones educativas, tanto en el plano de los conflictos internos como en el del análisis de los conflictos globales.

Nuestra propuesta consiste en relacionar estos trabajos con las experiencias de aplicación en el aula del método de investigación-acción con los niños. La investigación como método de enseñanza tiene dos fuentes muy claras: las iniciativas del movimiento de la Escuela Nueva desarrolladas en España por maestros ligados s los MRPs frecuentemente y la corriente de la «Action Research», que parte de Lewin y se aplica tanto a la investigación sobre el aula como puede aplicarse al trabajo con alumnos, por sus sólidas bases eptistemológicas y su metodología bien estructurada.

Investigar posibles soluciones prácticas a los conflictos planteados y que supongan un compromiso de implicación personal de los alumnos-investigadores; esta podría ser una definición-síntesis de esta estrategia que proponemos.

b) Tipo de actividades

El análisis de conflictos suele desarrollarse en una secuencia iniciada por la descripción del conflicto y sus implicaciones en los sujetos, una ampliación de los datos del mismo, para seguir con la elaboración de posibles alternativas de solución y el ensayo y evaluación de las mismas. Un esquema parecido sigue la Técnica de Resolución de Problemas, quizás más minuciosa en la descripción de los pasos a realizar.

La investigación-acción parte de un problema para observarlo con detalla en la realidad y constatar sus consecuencias. De ahí se elabora un Plan-Hipótesis de resolución y se controla su aplicación, introduciéndose modificaciones a lo largo de la aplicación según los resultados obtenidos.

c) Aportaciones del enfoque

La principal aportación del enfoque que analizamos es su insistencia en el paso a la acción, ligando por lo tanto estudio e intervención en el problema. Acentúa, por consiguiente, la participación de los sujetos y su implicación personal.

El rigor metodológico en el abordaje de los conflictos y el fomento de la creatividad mediante la búsqueda de diversas alternativas son otras aportaciones de interés.

Técnicas de clarificación de valores y desarrollo social

a) Procedencia y Definición

Su origen se basa en los trabajos sobre la Noviolencia y Educación en el ámbito anglosajón (Judson, Howe...) que desarrollan los aspectos positivos de la persona. Este trabajo enlaza con el tratamiento de la disciplina y estudios de la persona de la Psicología Humanista y las técnicas de grupo; busca el desarrollo de las actividades positivas de la persona y empatía como prevención de los conflictos.

Los valores entendidos como el fomento de los aspectos afectivos de imagen para una actitud de comunicación y de aprecio.

Desarrollo de la personalidad propia como resolución de conflictos.

b) Actividades

- Clarificación de valores: qué es/son los valores, descubrir los valores propios y personales. La personalización de las relaciones humanas en la clase. Concienciación de los valores propios.
- Desarrollo de un clima de aceptación, confianza y comunicación franca. Formación del concepto de sí mismo en los alumnos.
- Establecimiento de metas y objetivos.
- Desarrollo social y afectivo: aprecio, comunicación y autoimagen.

c) Valores

- Aumentar y profundizar en la sensación de grupo, descubrir las cualidades propias y de los demás (cultura del aprecio). Intereses, necesidades, inquietudes...
  Disciplina, respeto tolerancia, sentido crítico y autocrítica, solidaridad, responsabilidad, participación tanto a nivel personal como grupal.

d) Aportaciones

- Es de destacar el carácter preventivo ante los conflictos, se resalta la prevención como método de trabajo y fórmula personalizada.
- Se abre el carácter socializador, se trabaja la socialización del grupo.
- Se profundiza en niveles racionales y cognoscitivos, aunque de forma personal y subjetiva, se pretenden criterios de comportamiento asumidos personalmente (el punto de partida es más racional-cognoscitivo que valorativo-actitudinal).

BIBLIOGRAFIA

Como es sabido, la bibliografía sobre este tema es amplia y profusa, vamos aquí a citar una bibliografía básica.

GASCON, P. y BERISTAIN, C. (1987). La alternativa del juego. Torrelavega.
GASCON, P. y GRASA, R. Decidir sin marginar a nadie. «En Pie de Paz», n. 7, 8 y 11.
ANDER-EGG, E. Respuestas al hamore. Movimiento Cultural Cristiano.
BERNET, J. y GEORGE, S. La maquinaria del hambre. El País.
WARD y DUBOS. Una sola tierra. Fondo de Cultura Económica.
ANDER-EGG, E. El holocausto del hambre. Marsiega.
GUNDER FRANK, A. El desafío de la crisis. IEPALA.
MYERS, N. El atlas Gaia de la gestión del planeta. Herman Blume.
VARIOS. Solidarios para el desarrollo. ONGs europeas.
JIMENEZ, I. La ayuda de España al desarrollo. IEPALA.
CASTRO, J. de. El libro negro del hambre. Eudeba.
GARCIA VALCARCEL, J. La pobreza de España y sus causas. Fundación Agape.
LIBANIO, J.B. Una nueva consigna: educar para la justicia. Nuevamérica, 1.
PEREZ ESQUIVEL, A. Lucha noviolenta por la paz. Cristianismo y sociedad.
SANGER, C. Desarme y desarrollo en los años 80. Debate.
CURWIN, R.L. y MENDLER, A.N. La disciplina en la clase. Narcea.
CURWIN, R.L. y MENDLER, A.N. Cómo fomentar los valores individuales CEAC (Aula Práctica).
HOWE, L.W. Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores. Santillana (Aula XXI).
FISAS, V. Introducción al estudio de la Paz y los conflictos. Lerna.
LARA, C. y VIÑAMATA, A. Hagamos un solo mundo. Manual de Educación para el desarrollo. IEPALA.
LEDERACH, J.P. Educar para la Paz. Fontamara.
PEARSON, C. Cómo resolver conflictos en clase. CEAC (Aula Práctica).
UNESCO. El enfoque socioafectivo. UNESCO, 1983.
SEMINARIO DE EDUCACION PARA LA PAZ. Educar para la paz. Una propuesta posible. Madrid: APDH-CIP.

ANEXO I: FICHA DE EVALUACION PERSONAL E INDIVIDUALIZADA

I.- SOBRE EL DESARROLLO DEL TEMA:

- ¿Qué he conocido/aprendido de nuevo?
- ¿He asimilado lo tratado hasta ahora?

- ¿Qué me ha llamado más la atención/sorprendido hasta ahora?
- ¿Hay conflictos en el aula? ¿De qué tipo?
- ¿Por qué? ¿Cómo se resuelven normalmente los conflictos?
- ¿Cuál es el clima del grupo/clase?
- ¿Qué tipo de relaciones observas entre el personal (docente y no docente) y los alumnos y viceversa?
- Qué tipos de jerarquías se dan dentro de cada estamento y cómo operan?
- ¿Son los alumnos objeto de trato diferenciado por raza, sexo o religión?

II.- SOBRE LA PUESTA EN COMUN - PARTICIPACION

- ¿Qué valoro más positivo y negativo?
- ¿Con qué estoy de acuerdo, con qué no?
- ¿Qué actitudes son evidentes en la escuela respecto de las cuestiones de conciencia?

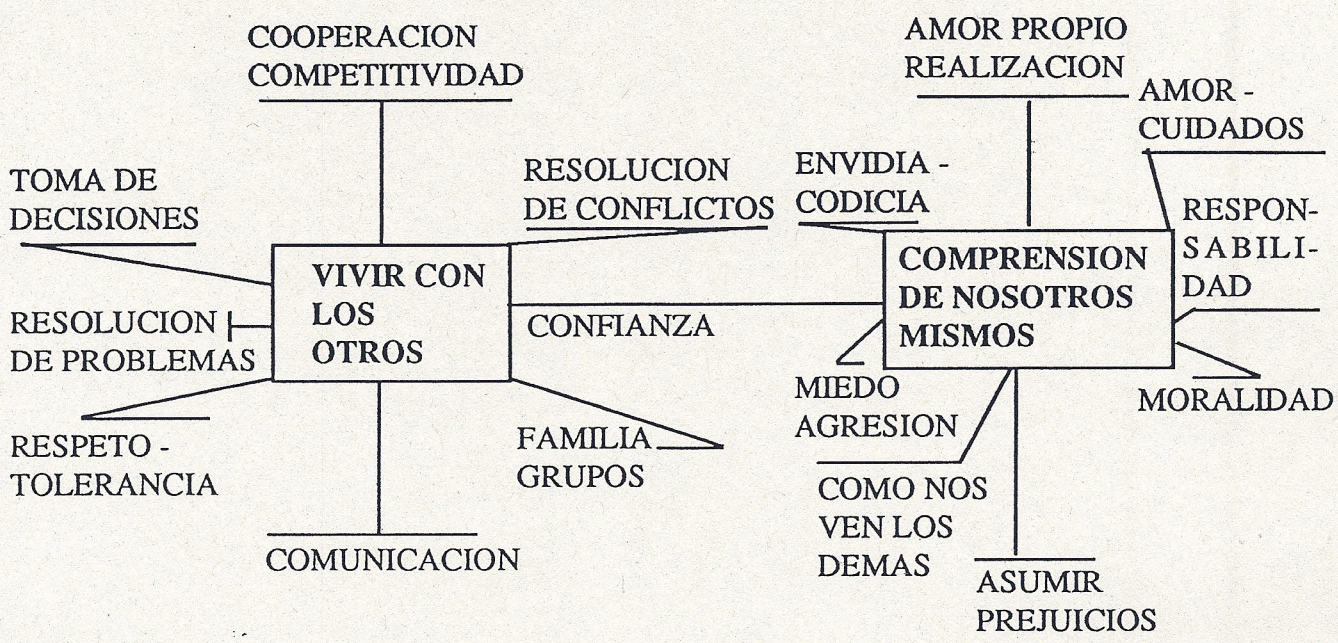
III.- PARA LA REFLEXION

- ¿Qué mejoraría o cambiaría?
- ¿Qué estaría dispuesto a hacer yo? ¿Qué voy a hacer? ¿Cómo mejorar el desarrollo general?

ANEXO II

EDUCAR PARA LA JUSTICIA Y SOLIDARIDAD

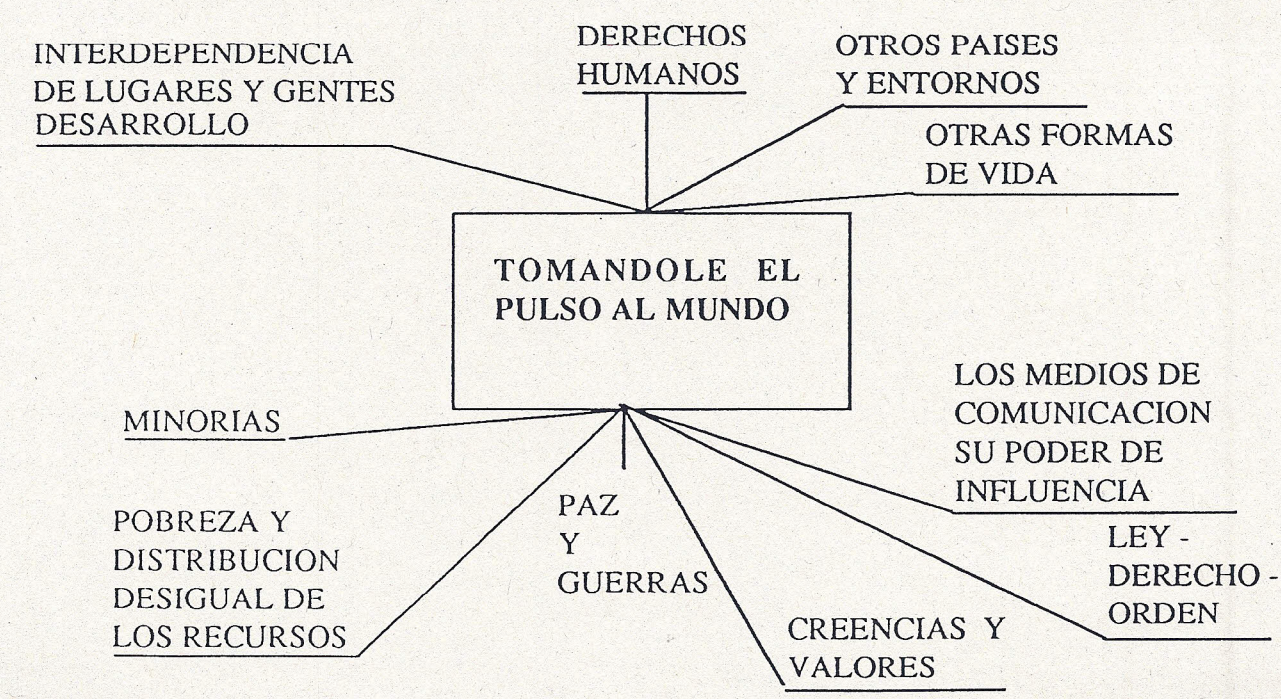
I.- FACTORES BASICOS EN EL PROCESO DE EDUCAR PARA LA JUSTICIA Y SOLIDARIDAD



- ADAPTACION DE CUADERNOS DE PEDAGOGIA, EDUPAZ. GASCON Y GRASA.

ANEXO II

II.- FACTORES BASICOS EN EDUCACION PARA EL DESARROLLO Y LA COOPERACION



RESUMENES DE COMUNICACIONES

PILAR GALLEGO PEREZ

UN PROYECTO SOLIDARIO: LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO

Pilar Gallego Pérez

UN PROYECTO SOLIDARIO: LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO

La toma de conciencia de la necesidad de conectar los enfoques educativos con los planteamientos y las urgencias que se detectan en el contexto del mundo y del hombre de hoy, llevó al equipo de IEPS a trabajar en un proyecto de Educación y Solidaridad. A partir de este trabajo se nos plantearon nuevos enfoques del mismo.

Los problemas no son ya individuales, ni siquiera de países, sino que trascienden las fronteras situándose a nivel mundial, así también deben serlo las soluciones o más bien las vías de intercomunicación entre los pueblos da cara a un mundo más justo y solidario.

Nos hemos preguntado por las bases en las que se asienta este conjunto de interrelaciones y la respuesta nos lleva a descubrir que es preciso sensibilizar y tomar conciencia ante una serie de temas que reclama la sociedad: los derechos humanos, la comprensión internacional, la interdependencia y la cooperación, la Educación para el Desarrollo...

Desde distintas ideologías, grupos y personas, hoy con nueva fuerza, se está desarrollando la certeza de que sólo construyendo entre todos un mundo más humano y más justo, un mundo en el que todos seamos responsables de todos, podrá el hombre ser más hombre.

Con este proyecto pretendemos desde el I.E.P.S., en las líneas ya esbozadas en relación a la Educación para el Desarrollo en el PROYECTO DE EDUCACION Y SOLIDARIDAD, ofrecer una «alternativa» que nos ayude a nosotros y a otros profesores a «revisar profundamente la escala de valores que determinan una cultura», una forma de existir en la que parece perderse la «dimensión humanista e integradora de esta educación».

Nos sentimos embarcados en una tarea de reflexión y estudio, pero también en un compromiso de acción que se traducirá en la creación de materiales y enfoques transversales en los Diseños Curriculares, dirigidos a la formación de los profesores -principales agentes de cambio de la realidad educativa- para ofrecerles elementos de reflexión, de cambio de actitudes y sugerencias didácticas para trabajar con los alumnos.

MENCHU AJAMIL GARCIA

EDUCACION Y TRABAJO SOCIOCULTURAL, COMO BASES DEL DESARROLLO COMUNITARIO

ANTOLATZEN DU:
ORGANIZA:



hegoa

C/. Fray Zacarías Martínez, s/n.
01001 VITORIA-GASTEIZ

Centro de Documentación e Investigaciones sobre países en desarrollo
BILBO • DONOSTI • GASTEIZ

BABESLEAK: **Excmo. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz • Diputación Foral de Alava • Dpto. Didáctica de Ciencias Sociales UPU/EHU • Dpto. de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco • Ministerio de Educación y Ciencia • Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica • Comunidad Económica Europea.**

PATROCINAN:

LAGUNTZAILEAK: **Fundación Santillana • Caja Vital Kutxa.**

COLABORAN: